

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
Departamento de Sociología V



**EL CUERPO INFANTIL EN LA COMUNICACIÓN
ESCOLAR: UN ANÁLISIS DESDE LA
SOCIOLOGÍA DEL CUERPO.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Karla Jeanette Cachón Reynosa

Bajo la dirección del doctor

Fernando José García Selgas

Madrid, 2010

ISBN: 978-84-693-6328-7

© Karla Jeanette Cachón Reynosa, 2010



Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Departamento de Sociología V

**EL CUERPO INFANTIL EN LA COMUNICACIÓN ESCOLAR:
UN ANÁLISIS DESDE LA SOCIOLOGÍA DEL CUERPO**

Tesis doctoral

Para optar por el grado de Doctora

Presentada por:

Dña. Karla Jeanette Chacón Reynosa

Bajo la dirección del

Profr. Dr. D. Fernando José García Selgas

Madrid. Otoño 2009

Esta tesis se realizó con una beca otorgada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública de México, en convenio con la Universidad Autónoma de Chiapas y con el financiamiento del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas.

A mi madre, Dioselvina Reynosa Camacho por estar siempre conmigo, por su ejemplo y apoyo incondicional para la realización de este trabajo.

A Antonio, Daniela y Camila por compartir mi vida y ser mi familia.

A Fernando García Selgas por su apoyo invaluable y por demostrarme siempre su respaldo.

Y a todos los que de una manera u otra coadyuvaron en la realización de este proyecto, gracias mil.

Índice

Introducción	8
 Capítulo 1. Las significaciones y el sentido de la acción corporal	23
1.1. La sociología del cuerpo	24
1.2. La cultura en el cuerpo o el cuerpo hecho cultura	34
1.3. El <i>habitus</i> como manifestación encarnada	48
 Capítulo 2. La corporalidad infantil en la escuela	61
2.1. Los cuerpos en la infancia	62
2.2. Estructuras sociales de la corporalidad	70
2.2.1. <i>El género en la infancia</i>	71
2.2.2. <i>La pertenencia étnica en la infancia</i>	78
2.2.3. <i>La clase social en la infancia</i>	82
 Capítulo 3. Las miradas en el cuerpo	89
3.1. Contornos imbricados de la corporalidad: itinerarios, nichos y prácticas	92
3.2. La comunicación en el aula escolar	110
3.3. Aclaraciones intermedias: marco y cartografía de la investigación	119
3.3.1. <i>Símbología del trabajo de campo</i>	120
3.3.2. <i>Cartografía de los espacios</i>	122
3.3.3. <i>El entorno social de los colegios</i>	130

Capítulo 4. La vida de los niños y las niñas en el aula: los itinerarios	135
4.1. Bienvenida y recepción	137
4.2. Clase, gestión y generación del conocimiento	146
4.3. La comida	164
4.4. El recreo	169
4.5. Otras enseñanzas	183
4.6. Despedida	189
 Capítulo 5. Los nichos: los lugares que ocupo y que me habitan	 193
5.1. Recibidores y pórtico de acceso	197
5.2. Aulas de clase	203
5.3. Baños	230
5.4. Zonas de juego, ocio y recreo.....	236
5.5. Gimnasio o área deportiva.....	258
 Capítulo 6. La corporealización desde las prácticas.....	 263
6.1. La norma en el cuerpo	265
6.2. Autonomía y autogestión	278
6.3. Identidades: valores y significados	292
6.3.1. <i>La fragilidad corporal: Saúl</i>	303
6.3.2. <i>Pablo ¿Niña o niño?</i>	315
6.3.3. <i>María y la triple marginación</i>	325
 Conclusiones	 332
 Bibliografía	 347
 Anexo 1. Metodología: armazón de una mirada	 358
Anexo 2. Índice de tablas.....	382
Anexo 3. Índice de figuras	383

Introducción

El cuerpo ha importado siempre, nada hay menos sorteable ni más palpable y evidente que el propio cuerpo, ni tampoco es posible percibirlo sin él. El cuerpo es la medida para estar en el mundo y al estar inserto en una trama de sentido social en la que existe, se ve expuesto al análisis, a la ponderación, y al escrutinio de los demás.

Si se parte de la premisa de que el cuerpo es una entidad natural y social, puede establecerse, entonces, que no es *algo* que se tiene, *un alter ego*, sino lo que se es. Turner (1989), en este sentido dejaba en claro que un hecho obvio y prominente de la condición humana, necesario para nuestra identificación social, era que los seres humanos tenemos cuerpo pero, a la vez misma somos un cuerpo, es decir toda nuestra existencia es corporal.

Así, el cuerpo es la entidad que posibilita la vida.

Vivir, existir, es asumir el cuerpo desde la infancia, en el tiempo, en el espacio físico y sociocultural. Es a partir de diversas prácticas que se posibilitan la interacción y comunicación con los otros cuerpos, con las

otras personas, que junto con nosotros/as obtienen la significatividad que da la experiencia en el entramado social.

En la infancia, como estadio en el que se troquela el cuerpo, la escuela emerge como una instancia en la cual los niños y las niñas aprenden ahí, a través de y en las interacciones y comunicaciones, a regularse en su encuentro con otros/as, con quienes comparten no sólo el tiempo y el espacio, sino las posibilidades y las imposibilidades de su corporalidad sobredeterminadas por la edad, el género, la clase social, la etnia y la cultura a la que se adscriben.

Cuando centramos nuestra atención en la corporalidad infantil en los centros educativos como objeto de estudio, no se centra la atención en lo aparente, que nos muestra a niños y niñas conviviendo, manifestando su inocencia, su espontaneidad, su ingenuidad y su candidez en los espacios que encarnan; se trata, mas bien, de develar y mostrar la convivencia con y en el poder, como una forma de relación ejercida en la escuela como campo social e institución tipificadora, moldeadora de prácticas, de fuerzas que emanan de ella, que la constituyen y que la orientan hacia determinado gobierno del cuerpo, a aprender desde él, controlándolo, silenciándolo.

Un poder que se encarna en las profesoras, en los directivos, en los niños y en las niñas, en las múltiples interacciones que los vinculan. Esas formas de relación suponen una situación estratégica compleja, que implica que tanto niños como niñas aprendan a partir de esquemas y *hexis* corporales

a percibirse y situarse en categorías preestablecidas, desde donde los/as tipifican y desde donde también ellos/as mismos/as lo hacen con los/as demás, ejerciendo una relación no igualitaria y legitimando una relación de dominación basada en una construcción social naturalizada de los niños sobre las niñas, de una etnia sobre otra o de subordinación a una clase social.

Tales formas de relación ejercidas en el cuerpo y desde él en la cotidianeidad de las rutinas escolares, inauguraron las primeras preguntas en esta investigación, tales como, ¿Cómo se configura el cuerpo infantil en la escuela? ¿Qué valores y significados se construyen en ese espacio tipificador en torno al cuerpo? ¿Cómo incide la clase social, la etnia y el género en la corporalidad?

Las interrogantes iniciales propiciaron, a su vez, la formulación de una hipótesis general, orientadora del proceso de esta investigación, que consideró al cuerpo infantil como una encarnación diferenciada del género, propiciada y auspiciada por determinados valores y significados socioculturales vinculados a la pertenencia étnica y de clase social que se visualizan en la escuela como una instancia tipificadora.

Así, coligada a las preguntas iniciales y, a la hipótesis que alentó la ruta crítica de esta investigación, este trabajo centrado en la perspectiva de análisis sociológico del cuerpo, tiene el objetivo central de presentar la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de

sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno a él, en la escuela.

De ese objetivo central derivaron tres objetivos específicos, sobre los cuales se enmarca el trabajo de investigación y que a continuación se describen:

- a). Identificar y analizar teóricamente el cuerpo como encarnación de una sociedad, una cultura y por tanto de un comportamiento histórico sexualmente diferenciado.
- b). Conocer cuáles son los valores y significantes sociales que la escuela construye en torno a la corporalidad infantil, en relación con el género, la clase social y la etnia.
- c). Distinguir, a partir de la observación, cómo los niños y niñas comunican, aceptan, asumen, resisten, construyen y reconstruyen los valores y significados del cuerpo en la escuela como espacio tipificador de conductas y comportamientos.

En tanto que los objetivos de esta investigación persiguen al cuerpo no como una materialidad que se tiene, sino algo que se es, que constituye a la persona, como una derivación de interacciones, comunicaciones y prácticas constantes, de encuentros y desencuentros en el tiempo/espacio con otros/as, se consideran, según lo requiere el estudio y análisis –en este caso-, seis capítulos, en donde se articulan tanto la reflexión teórica como una propuesta metodológica para la investigación empírica del cuerpo, resultado de la aplicación y de la afinación de los instrumentos propios adecuados a la teoría.

Sin embargo, y antes de describir cada uno de los capítulos que vertebran esta investigación, parece oportuno reflexionar en torno a las perspectivas teóricas que fundamentan el análisis del cuerpo, para lo cual se inicia con los principales planteamientos que la psicología ha esgrimido en torno al cuerpo, para después presentar, brevemente, los discursos existentes que tanto la sociología como la antropología han expuesto y que colocan al cuerpo como elemento discursivo central.

Si bien la comprensión del cuerpo, como objeto de estudio, ha sido abordado principalmente en las ciencias naturales, en las cuales se le ha estudiado como una entidad biológica, como un organismo vivo que nos conduce al análisis del cuerpo, desde su forma (morfología) y el funcionamiento (fisiología) de cada una de sus partes y órganos, desde donde la medicina mantiene su orientación en el tratamiento y curación de las enfermedades derivadas del cuerpo humano; desde la ciencias sociales, particularmente en la psicología, se ha estudiado al cuerpo desde una perspectiva orientada hacia el enfoque de la percepción e imagen que del cuerpo se desprenden; mientras que en la antropología y la sociología, desde sus diferentes aristas, el análisis se centra en la comprensión del cuerpo como una construcción sociocultural, una situación histórica.

Dicho esto, parece recomendable ahondar sobre la configuración del análisis del cuerpo desde estas disciplinas (la mirada psicológica y la socioantropológica) para –al final- situar este trabajo en la sociología del

cuerpo, que es desde donde apelaremos a las interrogantes antes expuestas.

Las explicaciones psicológicas sobre el cuerpo están ligadas al comportamiento humano y a los procesos mentales de la conducta, que tienen base en el funcionamiento cerebral y la experiencia. Desde el escudriño de la mente se accede al conocimiento de las causas del comportamiento humano con el propósito de intervenir en ellos o de predecirlos.

Los principales cuestionamientos, desde esta mirada, derivan en ¿Cómo percibimos? ¿Cómo actuamos? ¿Cuál es la imagen que se tiene del cuerpo propio? que, a su vez, han confluído en las nociones de esquema e imagen corporal, que a continuación se describen brevemente.

El esquema corporal nos remite a un modelo perceptivo del cuerpo de constitución espacial con base fisiológica, “Es lo que permite al individuo diseñar contornos de su cuerpo, la distribución de sus miembros y de sus órganos y localizar los estímulos que se le aplican así como las reacciones con que el cuerpo responde... En otras palabras, la postura o los datos posturales constituyen elementos esenciales en el conocimiento de nuestro cuerpo” (Bernard, 1985: 29, 35).

Los esquemas corporales estaban asociados al conocimiento que permitía el uso del cuerpo en forma cotidiana, de tal forma que esta asociación de esquemas de naturaleza fisiológica y plástica se modificaban indefinidamente dando la sensación de posición, de dirección y

movimiento al cuerpo. Es decir se concebía que la motricidad, era lo que influía en la percepción e imagen del cuerpo, dejando de lado la experiencia en el mundo social y las interacciones con otros.

Schilder (1983) desarrolló a profundidad el esquema corporal y advirtió que la imagen del cuerpo, determinada por estructuras neuronales, no sólo era una configuración espacial con origen anatomofisiológico, sino que era susceptible tanto a la experiencia perceptivo-motriz, afectiva, emocional y sexual de las personas, como al medio físico, vital y social. De tal suerte que los esquemas corporales bien podrían ser analizados en términos de estructura libidinal dinámica ya que el modelo postural estaba en relación con los demás.

Pero no será hasta 1923 que Freud (2000) articula ambas posiciones sobre el cuerpo: la neurológica, que avizoraba el organismo anatomofisiológico concreto y la producida por el deseo, la experiencia y los sueños, cuando las reflexiones de Schilder pudieron demostrarse y presentar así el cuerpo como fuente de excitaciones y reacciones sexuales, modificando la noción de esquema por el de imagen del cuerpo.

Freud (2000 y 2002), desde el psicoanálisis, revela al cuerpo como la entidad del yo (ego), del ello y del superyo (superego). Estas tres instancias que integran la personalidad residen en el cuerpo, en tanto conjunto de zonas erógenas y fuente de pulsiones. De esa manera “Freud conecta la formación del yo con la idea externalizada que uno mismo es la forma de

su propio cuerpo. Este *yo* será entendido, sobre todo, como un *yo* de tipo corporal...” (Planella, 2006: 93).

Al considerar que cada uno es la forma de su cuerpo, el reflejo de su interior construido desde el exterior, Freud (2000) coloca al cuerpo como una estructura simbólica susceptible de ser modelada, moldeada y maleable; es decir una entidad plástica moldeable tanto por los deseos, pulsiones y sueños propios como por las relaciones que el sujeto crea y recrea en la mirada con otros.

Bajo este enfoque, en donde el cuerpo se erige como la esencia y la forma de la persona, constituido tanto por las insinuaciones e impresiones sugeridas por las miradas de otros, como de la propia; el cuerpo logra escapar del organicismo biológico y nos brinda la posibilidad de pensarlo en términos simbólicos, de imagen y representaciones.

Lacan (1985), por su parte, desveló que esta imagen corporal aunada a la personalidad guardaba relación estrecha con el estadio del espejo, alcanzada en la infancia; noción que involucra la apariencia corporal y la personalidad y que pasa por la identificación con una entidad exterior, al orden imaginario y el simbólico: viéndose en el otro.

Desde la influencia del psicoanálisis el cuerpo se nos revela en toda su plasticidad a partir del inconsciente gobernado por las pulsiones, los sueños y el deseo, como una estructura simbólica que a partir del lenguaje manifiesta los valores y significaciones del cuerpo.

De ahí que, desde esta perspectiva, el tema del cuerpo nos parezca ambiguo ya que mientras por un lado se presenta la relación existente entre el cuerpo y la mente, en la práctica psicoanalítica se obvia al cuerpo y se presta mayor atención a lo que se dice de él, por medio del lenguaje, de sus fracturas, de su fragmentación, de las represiones y presiones de sus deseos y sueños, relegando el análisis corporal.

De este enfoque psicoanalítico del cuerpo se retoman las nociones de esquema e imagen corporal -en los capítulos posteriores- que podrán ser entendidas como estructuras relacionales, producto de configuraciones perceptivas y dinámicas, individualizadas pero a su vez invadidas y modeladas por las exigencias sociales.

Ahora bien, en la perspectiva socio-antropológica sobre el cuerpo, en la que este trabajo se inscribe, el cuerpo es todo lo que somos, considerando que todo lo que lo compone, todo cuanto somos está incorporado. En el cuerpo como signo cultural no sólo se inscriben códigos socioculturales, a partir de la interacción y comunicación, sino que algunos autores lo abordan como un auténtico campo de la cultura.

Las diferentes perspectivas incluidas en esta mirada poliforme aportan teorías que pretenden explicar y comprender cómo lo corporal se ha procesado en lo social, lo cultural y en la política, como en el caso de la obra de Foucault (1992 y 2006), con su análisis del biopoder, que nos sitúa en el poder que se hace funcionar sobre y en el cuerpo y el sexo, o bien de Pierre Bourdieu (1991, 2005) quien sostiene la explicación de una

sociedad por medio de las estructuras, en las que el agente está corporeizado y encarna, un depósito de esquemas, pensamiento y acción que son incorporados tal cual un capital.

Bourdieu (1991) se refiere a este depósito de esquemas, de estructuras estructurantes como un poder arbitrario, el *habitus*, mediante el cual el cuerpo es un lugar de inscripción de valores y significados sociales. Apuntando a que el cuerpo, por tanto, es una situación histórica, una construcción social.

Así el análisis del cuerpo devino en un campo emergente de estudio, en el que se problematiza culturalmente al cuerpo, y en el cual, atendiendo al llamado de Turner (1989) para la conformación de la denominada Sociología del cuerpo, el cuerpo se convierte en el centro y eje de reflexión y análisis.

Dentro de este campo de análisis Turner (1989, 20) insistía en una nueva teoría de la experiencia vivida en el mundo social y cotidiano, relacionada con la acción social que Le Breton (2002) superó al resaltar al cuerpo como un eje de la relación con el mundo, del tiempo y del espacio, articulado por medio de la socialización, la interacción y la educación desde la infancia.

Desde esta perspectiva de análisis del cuerpo acogida y concomitante con lo que hasta ahora se ha dicho respecto de los objetivos medulares de este trabajo de investigación, abordaremos los capítulos que lo vertebran y que nos permitieron, tanto el estudio, como el análisis del cuerpo infantil en la comunicación escolar. Es así como en estos capítulos conviven: la reflexión

teórica, la propuesta metodológica para la investigación empírica del cuerpo (resultado de la aplicación y afinación de los instrumentos propios adecuados a la teoría) y el análisis sociológico del cuerpo.

La lectura de los capítulos de este trabajo que tienen por objeto, como ya se ha puesto de manifiesto, el análisis sociológico del cuerpo infantil, obliga a hacer un alto en el primer capítulo denominado *Las significaciones y el sentido de la acción corporal*, que en tanto marco teórico, incluye argumentos que nos ayudan a comprender cómo se incorpora la cultura, cuál es el sentido de la acción y la socialización del cuerpo a partir de significantes sociales.

En ese apartado, se presenta primeramente, el enfoque de estudio adoptado, para lo cual se realiza un recorrido por los principales aportes de la sociología del cuerpo, que se desliza hacia el despliegue de conceptos como *habitus*, tomas de posición, marcas, posiciones, disposiciones y encarnaciones, que nos posibilitarán una mirada hacia el cuerpo en tanto experiencia encarnada, identidad manifiesta en la cual se hace visible la unión entre naturaleza y cultura, tan frecuentemente escindida.

En el segundo capítulo, *La corporalidad infantil en la escuela*, se aborda a la corporalidad como el lugar de la vivencia y de la inscripción de códigos socioculturales, así como su relación e incidencia con las estructuras sociales, como lo son el género, la pertenencia étnica y la clase social. En este capítulo se entiende al/a niño/a como un/a agente y a la escuela

como una institución tipificadora de comportamientos y prácticas corporales.

A propósito de los últimos conceptos, infancia y escuela, parece conveniente resaltar primeramente que, esta investigación está centrada particularmente en el análisis del cuerpo en niños/as que cursan el tercer grado de educación infantil, en edades específicas que fluctúan entre los cinco y seis años que por su grado de madurez infantil han corporeizado reglas, códigos y normas socioculturales aprendidas en su entorno familiar y escolar, como organizadores de su comportamiento y acciones en el aula y fuera de ella. Respeto de la escuela, resulta conveniente precisar que el profesorado de educación infantil es en su mayoría femenino y que en algunas escuelas lo es totalmente, por lo que generalmente nos referiremos a este colectivo en femenino.

Ahora bien, la necesidad de reflexionar y construir una propuesta metodológica para la investigación empírica del cuerpo se fundamenta en el capítulo tres, denominado *Las miradas en el cuerpo*, el cual está conformado por tres apartados. El primero de ellos, nos presenta la propuesta teórica, resultado de la aplicación y de la afinación de los instrumentos propios y adecuados a la teoría, denominada *Los contornos imbricados de la corporalidad: itinerarios, nichos y prácticas*.

El segundo apartado de este capítulo es *La comunicación en el aula escolar*, y comprende la comunicación como una relación interactiva, en tanto proceso de intermediación en el cual las profesoras y los/as alumnos/as

están expuestos y evidencian su historia y su determinada visión e interpretación del mundo social, personal y grupal.

Dado que en este capítulo se explicita la propuesta teórica-metodológica para el análisis empírico el cuerpo –que busca operacionalizar conceptos abstractos, descritos anteriormente-, presentamos, lo que hemos acordado en llamar, *Aclaraciones Intermedias: marco y cartografía de la investigación*. Tales aclaraciones resultan imprescindibles para la inteligibilidad de los capítulos subsecuentes, ya que en nos acercan a la simbología utilizada y permiten situar el marco y la cartografía de la investigación para tener así una lectura ágil en los capítulos posteriores. Sin embargo, aquí nos parece oportuno sugerir al/a lector/a, la ineludible y previa lectura del apartado metodológico de esta tesis, ya que éste proporciona los elementos suficientes y necesarios para hacer comprensible toda la investigación empírica del cuerpo.

Los capítulos cuatro, cinco y seis, como se ha venido insistiendo, nos presentan la aplicación práctica de la propuesta –expuesta en el capítulo tres- y persiguen el propósito de mostrar cómo se construye el cuerpo de los niños y las niñas en la escuela a partir de la interacción y comunicación.

En estos capítulos se exponen los resultados obtenidos de las observaciones realizadas en cuatro centros educativos infantiles, así como de las entrevistas aplicadas a niños, niñas y profesoras. Así mediante esta

propuesta metodológica que incluye como técnicas de indagación, la observación y la entrevista se busca transformar lo abstracto en algo visible, lo teórico en observable.

En estos tres capítulos, en donde se enlazan la complejidad del trabajo de campo y el análisis sociológico, a la luz de la reflexión teórica, cabalgan tres supuestos adyacentes a la hipótesis central de este trabajo. A continuación los presentaremos en el mismo orden de los capítulos.

En el capítulo cuatro, *La vida de los niños y las niñas en el aula: los itinerarios*, el supuesto considera que las rutinas escolares permiten el establecimiento diferenciado de la disciplina y normas instaladas en el cuerpo infantil, por las cuales aprenden y configuran el mundo.

En el capítulo cinco, denominado *Los nichos: los lugares que ocupo y que me habitan*, el supuesto estima que a través del uso de los espacios escolares, de los movimientos y acciones de los/as agentes y de la interacción permanente en ellos/as, se marcan diferencias en su corporalidad con respecto a su pertenencia a una clase social, a una etnia y al género.

El capítulo seis *La corporealización desde las prácticas*, parte del supuesto que el cuerpo infantil se constituye a sí mismo a partir de las prácticas diferenciadas en cuanto al género, la clase y etnia y se transforma en una realidad sexuada, con principios de visión y de división sexuales, que se reconoce, se expresa y se manifiesta corporalmente.

Ahora bien, estos tres últimos capítulos son ángulos constituyentes y constituidos de la corporalidad, posiciones desde donde ver y ser visto; en ellos se desvela toda la riqueza y complejidad de la comunicación escolar de los niños y niñas en las aulas escolares a partir del desarrollo y tratamiento de su corporalidad, de sus significados, así como de los valores fomentados y estimulados en la escuela, en donde la clase social, el género y la etnia inciden en ella.

Por último se presenta el apartado de conclusiones y el anexo metodológico. En el primero, se plantean algunas consideraciones y sugerencias que oportunas en esta línea de investigación; mientras que en el segundo, se da cuenta, tanto del diseño y realización de este trabajo, cuanto de la construcción crítica del objeto de estudio, la justificación de las técnicas y herramientas utilizadas; así como de los pormenores que hacen singular el trabajo de campo en un terreno poco explorado en la sociología como lo son el cuerpo y la infancia, en tanto categoría social. Razones que imprescindible su lectura.

Se espera que la lectura de este trabajo abone en terreno fértil en las nuevas posibilidades que nos ofrece el estudio y análisis sociológico del cuerpo, como agente que se constituye, se ajusta, cambia, rechaza, se transforma por las prácticas encarnadas interactivas que van configurando sus posiciones así como sus tomas de posición.

“Aprendemos por el cuerpo.
El orden social se inscribe en los cuerpos a través
de esta confrontación permanente,
más o menos dramática,
pero que siempre otorga un lugar destacado
a la afectividad y más precisamente a las
transacciones afectivas con el entorno social”
(Bourdieu, 1999: 186)

“El poder no es una sustancia.
Tampoco es un misterioso atributo cuyo origen habría que explorar.
El poder no es más que un tipo particular
de relaciones entre individuos. Y estas
relaciones son específicas: dicho de otra manera,
no tienen que ver con el intercambio, la producción y la comunicación,
aunque estén asociadas entre ellas...
Si un individuo es capaz de
permanecer libre, por muy limitada que sea su libertad,
El poder puede someterle al gobierno”
(Foucault, 1996: 138)

“Lo que se aprende por el cuerpo no es algo
que se posee, como un saber
que uno puede mantener delante de sí,
sino algo que se es” (Bourdieu, 1991: 125)

Capítulo 1

Las significaciones y el sentido de la acción corporal

En este capítulo se desarrollan los fundamentos teóricos del cuerpo desde la perspectiva de análisis utilizada en esta investigación. Para lo cual se aborda, el enfoque de estudio que permite entender al cuerpo como una situación histórica, un signo cultural. Seguidamente se teje una urdimbre

en la cual la socialización, el sentido y la cultura se articulan para consentir el desplazamiento sutil, hacia la reflexión y posibles respuestas en torno a cómo se incorpora una cultura, cómo se socializa el cuerpo, la forma que adopta en el cuerpo la inscripción de códigos socioculturales, así como la construcción de significados y valores en torno a la corporalidad.

En un tercer momento, se despliegan los conceptos de *habitus*, tomas de posición, marcas, posiciones, disposiciones y encarnaciones, que posibiliten la emergencia de un planteamiento situado en lo corporal como campo genuino de la cultura (Csordas, 1994), a la vez de colocar y analizar la corporalidad como antonomasia de la acción y la transformación individual y social. (Esteban, 2004:53). Destacando así, el carácter encarnado tanto de la identidad y la experiencia, posibilitando la apreciación de la fusión entre lo físico y lo social, lo individual y lo colectivo, la naturaleza y la cultura.

1.1. El cuerpo una situación histórica, un signo cultural: la mirada socioantropológica

La perspectiva sobre el cuerpo desde el enfoque socio-antropológico, en el que se sitúa este trabajo, lleva a revisar lo que se ha denominado sociología del cuerpo, a partir del reconocimiento de los discursos que definen a la corporalidad como una construcción sociocultural.

En 1934, en una conferencia en la Sociedad de Psicología, Marcel Mauss (1979: 337-339) hizo la primera incursión en este terreno que él denominó: *técnicas del cuerpo*, refiriéndose al uso tradicional que hacen los hombres de su cuerpo en la sociedad en la que se desarrollan, por ejemplo, el andar, las posiciones de las manos, mirar, etcétera, destacando que cada sociedad tiene sus costumbres, a partir de la educación y las reglas de urbanidad.

De tales técnicas corporales, en tanto modos de llevar el cuerpo de una sociedad a otra, Mauss destacaba que la acción era adquirida e imitada porque era impuesta desde fuera y desde arriba, así las personas tomaban prestadas determinadas series de movimientos ejecutados frente a él por otros y los apropiaban, tal acción, advertía, contenía elementos sociales, psicológicos y biológicos.

Esta acción -eficaz y tradicional- propició en el autor la realización de una sistematización de las técnicas del cuerpo a partir de: la división sexual -debido a que ésta entraña codificaciones diferentes entre hombre y mujer-, las variaciones según la edad en las técnicas del sueño, reposo, actividad y movimiento, así como de los cuidados del cuerpo, del comer, de la reproducción y de lo anormal, de las formas de transmisión y el rendimiento. De esta clasificación se colige al cuerpo como el primer instrumento del hombre, el más natural o el *medio técnico más normal del hombre*.

Aunque en un primer momento esta mirada hacia el cuerpo pudiera recordar el dualismo cartesiano, es necesario destacar que el aprendizaje de las técnicas corporales conlleva también el aprendizaje y la apropiación de una dimensión simbólica, registrada en los valores y significados inherentes en tal aprendizaje corporal.

Precisamente sobre la gestualidad y etiquetas corporales, Erving Goffman (2006) acentuó, en 1959, desde el análisis microsociológico, el papel de la interacción social elevándola a ritos en los que el cuerpo tiene un papel central en la constitución de la sociedad y de la vida social a través del intercambio personal, desde la perspectiva de la actuación o representación teatral.

La presentación de la persona en la vida cotidiana se hace en y desde el cuerpo, de ahí que la impresión (confianza, tacto, honestidad, ataque) que éste suscite en el otro, para acreditarlo o desacreditarlo, es interpretada como “una fuente de información acerca de hechos no manifiestos y como un medio a través del cual los receptores pueden orientar sus respuestas al informante sin tener que esperar que se hagan sentir todas las consecuencias de las acciones de este último” (Goffman, 2006: 265).

El estudio de Goffman incumbe, como el mismo dice, “a la estructura de las interacciones sociales, la estructura de esas entidades de la vida social que surgen toda vez que los seres humanos se encuentran unos con otros en presencia física inmediata” (270), a partir del cuerpo en tanto actuante y representado social.

De acuerdo con los estudios desarrollados por Goffman (2003: 13,14) el estigma es un atributo enteramente descalificador social de la persona. Como rasgo disruptivo del intercambio social, se impone por la fuerza y hace que se obvien los atributos restantes de la personas; el estigma puede clasificarse en tres tipos: las distintas deformidades físicas de las persona, los defectos del carácter del individuo como la falta de voluntad, la deshonestidad, y los estigmas de la raza, la nación y la religión.

Desde el planteamiento de Goffman, las personas son sometidas a una evaluación constante en cada interacción social mediante categorías establecidas y fundadas por la misma sociedad, con el objetivo de discriminar a los normales de los anormales. Es decir, de acuerdo con este autor, en el contexto los cuerpos remiten a otros una información social, constituida por atributos y categorías, dejando al descubierto su identidad social, que permite juzgarlos y decidir si se mantiene o no una interacción con él, según su condición de normalidad.

De esa manera el cuerpo se erige como un portador de atributos en la presentación de la vida cotidiana, que permiten reafirmar su normalidad ante los demás o bien de estigmatizarlo; lo que conllevaría a su desacreditación social, confirmando así su anormalidad. Estos atributos que suponen la continua discriminación social, nos hacen considerar que comportan un poder sobre el cuerpo propio y ajeno.

Precisamente sobre el poder que se hace funcionar sobre el cuerpo y el sexo, Michel Foucault, desde una perspectiva distinta, consideraba que:

“Tal poder, precisamente, no tiene ni la forma de la ley ni los efectos de la prohibición. Al contrario procede por desmultiplicación de las sexualidades singulares. No fija las fronteras de la sexualidad; prolonga sus diversas formas, persiguiéndolas según líneas de penetración indefinida. No la excluye, la incluye en el cuerpo como modo de especificación de los individuos: no intenta esquivarla; atrae sus variedades mediante espirales en las que placer y poder se refuerzan; no establece barreras; dispone lugares de máxima saturación. Produce y fija la disparidad sexual. La sociedad moderna es perversa (y) es el producto real de la interferencia de un tipo de poder sobre el cuerpo y sus placeres” (Foucault, 2006: 49)

El poder sobre los cuerpos del que habla Foucault es distinto de la soberanía de Estado, la ley o la entidad total de una dominación. Ese poder, con cualidades de omnipresencia, es la multiplicidad de fuerzas propias que emergen desequilibradas, heterogéneas, inestables, tensas, de forma inherente al campo en que se practican y que lo constituyen. Es decir, el poder, en tanto relación de fuerzas desiguales y móviles, se ejerce desde todas direcciones.

De ese poder sobre los cuerpos, sobre la vida o biopoder como lo denomina Foucault (2006: 146-147) desarrollado desde el siglo XVII, como inmersión de lo político en lo biológico (biopolítica) el cuerpo se interpreta y representa de dos formas principales: en un primer momento como máquina, centrando su atención en controlar un cuerpo¹ dócil, útil, extorsionado por sus fuerzas, mientras que posteriormente, durante siglo XVIII, el poder se centralizó en el cuerpo como especie, como soporte de

¹ Foucault distinguió entre la población de cuerpos y cuerpos de individuos. Se refirió a la primera en términos de *orthopédie sociale* y a los segundo como *Anatomopolitique* para ajustar el poder en los cuerpos, sin embargo ambos constituyen la biopolítica.

procesos biológicos, desde donde se ejercían controles reguladores para sujetar los cuerpos y controlar las poblaciones.

Desde entonces las luchas políticas ejercerán una apuesta por la vida, desarrollando toda una tecnología política de la vida, un micropoder sobre el cuerpo, tanto en el cuerpo como lugar de adiestramiento, intensificación y distribución de las fuerzas y ajustes, como en las poblaciones que eran sujetas de regulación, de control, de medidas masivas y de intervención; colocándose el sexo, en cuanto foco central para el poder en torno a la vida, más que sobre la muerte.

Durante el siglo XIX nuevos procedimientos del poder dejaban atrás la simbólica de la sangre² para situarse en una analítica de la sexualidad, vigente hasta hoy como dispositivo político, en donde el cuerpo es objeto y blanco del poder, “estamos en una sociedad del “sexo” o, mejor, de “sexualidad”: los mecanismos del poder se dirigen al cuerpo, a la vida, a lo que hace proliferar, a lo que refuerza la especie, su vigor, su capacidad de dominar o su aptitud para ser utilizada...El poder la dibuja, la suscita y utiliza como el sentido proliferante que siempre hay que mantener bajo control para que no escape; es un efecto con valor de sentido” (Foucault, 2006:156, 157).

² De acuerdo con Foucault (2006: 156), la sangre como realidad de poder simbólico, era un elemento imprescindible en los mecanismos, manifestaciones y rituales de poder: las alianzas, las luchas encarnizadas, el linaje, las castas, las epidemias, el honor tanto como el temor, entre otras, pasaban por un baño de sangre.

Al final el cuerpo, desde la mirada foucaultiana, se entiende como dominación, como lugar de la represión, opresión y control, pero también, de y para la resistencia.

Bourdieu nos remite también a ese poder arbitrario en forma de *habitus* en el cuerpo. En el *Sentido Práctico* (1991:118), destaca el papel del cuerpo como el lugar de la inscripción de valores y significados sociales, valores hechos cuerpos que inculcan toda una cosmología, ética, metafísica y política al asentar en los cuerpos los principios del arbitrario cultural; el cuerpo actúa el pasado a partir del *habitus*.

El *habitus* en tanto “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda conciente de fines...” (92), es historia encarnada en los cuerpos, es el depósito de esquemas, de principios de percepción, pensamiento y acción que garantizan la conformidad y duración de las prácticas en el tiempo. Así el orden social reposa en los cerebros y en los *habitus*, colocando al cuerpo como una situación histórica, una construcción social artificial y arbitraria, un depositario de las ordenaciones sociales.

Bryan Turner (1989) en 1984, disertaba a propósito de la construcción social del cuerpo argumentando lo necesario que era para la Sociología colocar el estudio del cuerpo en un lugar central en la teoría social contemporánea, luego de las intromisiones en el campo del

neodarwinismo, la sociobiología y el biologicismo. Esto se justificaba por varias razones, que enumeraré para su comprensión:

1. La teoría feminista había puesto *el dedo en la llaga*, al desmitificar la noción de que la biología era igual a destino, por la diferenciación social de los cuerpos en cuanto al género y la sexualidad;
2. La transformación del cuerpo en mercancía por la publicidad, producto de una sociedad de consumo que se organiza en derredor del cuerpo. El cuerpo es una manufactura, un producto más en los anaqueles de las plazas y centros comerciales.
3. La medicina moderna y su discurso replanteado sobre el dolor, el envejecimiento y la supervivencia del cuerpo, en donde las medicinas y terapias alternativas cobran mayor sentido para dar respuesta a las afecciones de las sociedades actuales: estrés, depresión, etcétera.
4. La secularización de la sociedad o lo que sería más bien la exaltación del hedonismo, en el que la aceptación y la permisión del deseo es un tema central, lo que permite en cierta medida la mercantilización y comercio del cuerpo.
5. La crisis de la modernidad que ha vuelto fundamental la corporalidad, en la cual las cuestiones en torno al cuerpo han cambiado: del debate de la clase obrera se ha pasado al de la supervivencia. Temas como la ecología, la defensa del ambiente que se relacionan directamente con el cuerpo, están en la mesa política

del vínculo crítico entre sociedad y naturaleza. Colocándose así el cuerpo dentro del conjunto del proceso político (Turner, 1989: 17-18).

A partir del llamado de Turner para la conformación y constitución de la sociología del cuerpo, en donde el cuerpo es el eje vertebrador se destacan tres quehaceres ineludibles para su desarrollo:

- a). El análisis de la corporificación social, que en tanto subjetiva y poderosa pudiera ser considerada en términos de encarnación, apoderamiento y ensimismamiento.
- b). Ya que la corporificación es simultáneamente individual y social, la sociología debiera interesarse por el intercambio y la reciprocidad de bienes simbólicos y no simbólicos en los hábitos prácticos de la vida cotidiana y en las interacciones sociales, a través de las cuales se sustenta la corporalidad.
- c). La Sociología está en el terreno de las estructuras dominantes del orden macro social que a su vez regulan el mundo cotidiano de la corporificación social por medio de las interacciones sociales.

Por tanto, para Turner (1989:19-20) es necesario el desarrollo de una nueva teoría de la experiencia vivida en el mundo práctico y sensual de lo cotidiano que se relacionaría con la sociología de la acción social.

Por su parte David Le Breton, más allá de Turner, insiste en el cuerpo en tanto eje de la relación con el mundo, del espacio/tiempo, porque de él nacen y se propagan las significaciones que componen el principio de la

vida individual y colectiva, poniéndose en juego en el terreno de lo físico, un conjunto de sistemas simbólicos.

Así por medio del cuerpo, “el hombre se apropia de la sustancia de su vida y la traduce en dirección de los demás por intermedio de los sistemas simbólicos que comparte con los otros miembros de su comunidad...A través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia” (Le Breton, 2002: 7-8).

Le Breton destaca en ese proceso de socialización de la experiencia corporal, el papel imprescindible de la interacción social y la educación, enfatizada desde la infancia y perdurable durante el ciclo vital, de acuerdo con las transformaciones propias en las circunstancias de los encuentros y desencuentros socioculturales.

En la comunidad social el cuerpo es productor de sentido, continuamente los gestos, las manifestaciones y expresiones corporales son significantes de la propia simbólica del grupo social al que se pertenece, por ello “No existe nada natural en un gesto o en una sensación” (Le Breton, 2002: 9).

En resumen, el cuerpo desde la mirada socioantropológica, a partir de los planteamientos recorridos, se convierte en el blanco de las miradas al ser un objeto de poder y saber, se posiciona en tanto localización y adscripción, pues sería absurdo decir, en términos de Turner (1989: 32), <<he llegado y he traído mi cuerpo conmigo>>. Pues el cuerpo es la persona. Lo que apuntaría también al cuerpo como un verdadero campo de

la cultura, en el que se subraya su dimensión intersubjetiva, relacional, dinámica, activa, flexible, abierta e inestable.

1.2. La cultura en el cuerpo o el cuerpo hecho cultura: la socialización

Desde que el ser humano nace y comparte su existencia con otros individuos, inicia también lo que podría llamarse un proceso de aprendizaje guiado, diríamos de *andamiaje*³ *cultural* que, en un primer escaño, le permitiría conocer, asimilar y actuar en el mundo de acuerdo con esquemas de comportamiento pautados simbólicamente por las personas con quienes convive.

Este *andamiaje* inicial inaugurado por la familia y más tarde por la escuela, a través de los/as profesores/as y compañeros/as de clase, posibilita al ser humano, desde la infancia, a aprehender formas de vida que permean valores como ideas abstractas que definen lo que se concibe como valioso y deseable por los miembros de una sociedad determinada o de sus grupos, así como normas prácticas que incorporan lo esperado y permitido culturalmente.

Sin embargo, en ese estadio, aprenderá pronto que no sólo será capaz de interpretar los valores, símbolos y modos de comportamiento socialmente aceptados, sino más aún, será capaz de transmitirlos, de negociarlos y

³ Este concepto formulado por Jerome Bruner (1960) a partir de la teoría de Lev Vigotsky (1993) está asociado a la denominada *zona de desarrollo próximo*, como espacio de posibilidades entre lo que el niño es y sabe, a lo que puede saber a partir de la mediación. El desarrollo de los seres humanos es explicado en términos de interacción y mediación sociocultural. El término *andamiaje* connota la armazón metálica o de madera utilizada por los obreros de la construcción para llegar a lugares inaccesibles de la obra. Yo lo empleo como una representación de la armazón que coloca, que posibilita.

comunicarlos a otros/as en el medio que lo rodea. Estas interacciones mediadas que ayudan a los seres humanos a aprender y vivir los códigos de la sociedad en la que desarrolla y fortalece su identidad, es denominada socialización.

Durkheim (2001) señalaba que el ser humano era una obra, el resultado de un proceso de producción social más que de extracción, un producto de la sociedad en un espacio y tiempo determinados; la educación moral, advertía Durkheim, hacía al hombre, lo humanizaba a partir del contacto y la enseñanza de reglas y normas dictadas por la sociedad. “Conducirse moralmente significa actuar siguiendo una norma, determinando la conducta a observar en el caso dado, incluso antes de vernos obligados a tomar partido. El dominio de la moral es el dominio del deber y el deber es una acción prescrita” (Durkheim, 2001:30).

De esa manera Durkheim ensalzaba una y otra vez el carácter socializador y la disciplina que implicaba la educación moral, pues veía en ella un camino y un fin, para que el ser humano, en la niñez, se disciplinara, se adhiriera a los grupos sociales y desarrollara lo que él denominaba la autonomía de la voluntad. Si bien Durkheim distinguía dos períodos o edades en la niñez, propicios para la enseñanza de la educación moral (la familia y la escuela), advertía que la familia la iniciaba, pero era la escuela la encargada de fortalecerla.

Concomitante con Durkheim, para Parsons (1955 y 1990) la escuela era un órgano de socialización, donde –a la par de la familia- se aprendían los

valores específicos y requeridos para funcionar en la sociedad. La socialización de acuerdo con Parsons, se relaciona con la interiorización de papeles sociales (roles), desde la niñez hasta la adolescencia. En estas edades o estadios se aprenden, por la mediación oportuna, las estructuras motivacionales relevantes para desempeñar los roles que orientarían la conducta.

Si bien, por medio de la coacción, Durkheim y Parsons resaltan el carácter socializador de la educación, por el cual el/la niño/a, independientemente de su voluntad, pasiva y homogéneamente, hacía suyos los modos y las maneras de comportamientos y conductas del grupo social de pertenencia, ambos consentían que, la socialización se ejercía exclusivamente sobre las nuevas generaciones, sin tener en cuenta las posibilidades de procesos adaptadores durante toda sus vidas.

Rocher (1996) y Giddens (2004) abonan a este punto, que la socialización perdura toda la vida y ayuda a las personas a aprender valores y normas que componen las pautas de la cultura y que además otorgan sentido a sus acciones individuales y sociales. La socialización, entendida así tiene como objetivo la adaptación de la persona a su medio sociocultural (Pérez Alonso, 2007: 48).

De la socialización se distinguen dos tipos, la primaria y la secundaria; la primera transcurre a lo largo de la infancia y en ella se adquieren las normas y valores del grupo, mientras que en la socialización secundaria se

efectúa en los grupos secundarios, con la adquisición de conocimientos, estilos y comportamientos específicos, configurando ambas la identidad.

Rocher (1996) señala que en la socialización se conjugan e interpenetran lo individual y lo sociocultural, esto es porque en el transcurso de la vida de una persona, ésta aprende e interioriza los elementos socioculturales del medio ambiente, integrándolos a la estructura de su identidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, adaptándose así al entorno social. De tal suerte que por las experiencias individuales – múltiples, poliformes y heterogéneas- la socialización permite que los seres humanos tengan margen de actuación, es decir no son preceptivos: ya que cada persona/agente desarrolla un sentido propio de la identidad y la capacidad de pensar y actuar de forma independiente (Giddens, 2004).

En este sentido, al crearse y recrearse constantemente nuestra identidad en la socialización, podemos apuntar que tanto agente, cultura y entorno se engranan para revelar la incidencia de los agentes en el lugar de enunciación de la cultura, los valores, códigos y significados sociales asumidos que constituyen su identidad y personalidad, por último, la mediación como un factor imprescindible para el desarrollo de la identidad individual, colectiva y social.

Coligado a este planteamiento de engranaje, pero ahora desde una mirada antropológica, encontramos a Ruth Benedict (en Bohannan 1993: 175) quien confirma la idea de la socialización como un proceso enculturizador y diferenciado, debido a que los aprendizajes están directamente

relacionados al grupo social de pertenencia. Lo sugiere, a su vez, que cada cultura es un todo integrado poseedora de su propia configuración, por ello cada individuo adopta (otorga y encuentra sentido) determinadas características y se comporta de acuerdo a ella.

Según Benedict, a partir de la pertenencia y arraigo a un grupo o agregado social se explicaría la conducta humana, los tipos de comportamiento y pautas normativas, determinando que el modelo *encauza* la conducta⁴, ya que es la cultura de la sociedad la que proporciona la materia prima de la que el individuo hace su vida, de tal manera que, “Si ella (la cultura) es magra, el individuo sufre; si es rica, el individuo tiene posibilidad de disfrutar de sus oportunidades” (1971: 258).

Esto refuerza la idea de que el desarrollo y evolución de la conducta humana es posible a partir de la integración cultural, en tanto combinación de conocimientos, costumbres, formas de clasificación, pautas, normas, valores del entorno, y permite entender que la sociedad no es una entidad separable de los hombres y mujeres que la integran, sino más bien es una relación de vigorización mutua.

Benedict (1971: 260) de esta autora destaca la idea que, “Ningún individuo puede llegar ni siquiera al umbral de sus potencialidades sin una cultura en la que participe. Recíprocamente, ninguna civilización tiene en sí elemento alguno que en último análisis no sea contribución del individuo. Pues ¿de dónde podría llegarle cualquier rasgo si no fuera de la conducta

⁴ Se hace referencia a su teoría desarrollada de modelos de cultura.

de un hombre, de una mujer o de un niño?”, para reforzar el planteamiento que la cultura no es un complejo transmitido biológicamente por la característica de plasticidad de la especie humana y sí un proceso de transmisión de la tradición.

Al igual que Benedict (1971), Ralph Linton (1982) destacó la reciprocidad de la relación entre el sujeto y la cultura de la sociedad en la que está inserto; para ello consideró tres influencias culturales ejercidas sobre los hombres y mujeres en desarrollo. Estas influencias se agrupan en tres acciones: el hacer, el enseñar y el observar; es decir, lo que otras personas hacen al individuo -las técnicas de cuidado al niño y su formación- ; lo que otras personas le enseñan al individuo, -instrucción- y por último, la conducta de otras personas observada por el individuo, es decir, las comparaciones que el propio niño hace sobre su trato con otros niños.

Al plantear la correspondencia entre individuo y sociedad, Linton (1982) refuerza lo que para Inkeless (1972: 36) sintetiza la socialización en los prerequisites de la existencia social humana. Estos prerequisites están determinados por la acción social, al desarrollar determinadas pautas - patterns- de acción, como formas básicas de organización social en las cuales el elemento común es la relación social.

La relación social, que para Inkeless se establece en la convivencia en/de grupo, enfrenta una serie de problemas fundamentales de adaptación tales como: la adaptación a los ambientes externo, físico y humano (alimento,

casa, vestido); la adaptación a la naturaleza bio-social del hombre, (requisitos psíquicos y culturales) y por último, la adaptación a las condiciones de la vida colectiva (elaboración de reglas para la convivencia social).

Esta última adaptación crea las unidades básicas de la organización social que permiten la transmisión de los modos esenciales de hacer las cosas que se aprendieron de la generación anterior, conservando así el conocimiento de la base colectiva centrada en la información y el entendimiento común.

Desde esta mirada en que la evolución de la conducta de los individuos se ve influenciada por la conducta de otros, que actúan de un modo culturalmente prescrito, heredado, se piensa que al existir tal homogenización de valores y prácticas en un grupo referencial podría establecerse un cerco -límites- a su alrededor, que constreñiría a la cultura del grupo a permanecer incólume; sin embargo no es así, ya que el individuo al verse a sí mismo como una serie de atributos, bien sean biológicos y/o sociales, que le hacen pertenecer a una serie de colectivos, organiza individualmente estos atributos (Pérez-Agote, 1986: 78), induciendo cambios constantes.

Además, las influencias culturales que recaen sobre el individuo van de la mano con el sentido que tienen para éste sus acciones, confirmando así tanto su propia identidad como la del grupo.

La referencia a la cultura implicaría aquí entenderla de una manera pragmática, que permitiría tratar la identidad colectiva como la autoidentificación construida en todas las esferas humanas, algo cambiante, histórico, con posibilidades de incoherencia consigo misma. Es el nosotros frente a los otros no como algo estático, determinado, que impida la incoherencia con uno mismo y la permanencia en el tiempo (Pérez-Agote, 1984: 34-36).

Los elementos socioculturales que se han referido pudieran agruparse y distinguirse en tanto aspectos tangibles (Giddens, 2004:52) como objetos, símbolos o tecnologías, es decir productos de consumo cultural; e intangibles, tal es el caso de las creencias –categorías y referencias-, ideas, valores, costumbres y códigos de conducta. Como representaciones simbólicas que desarrollarán en la infancia a la par de su personalidad, las estructuras cognitivas y motivacionales necesarias para otorgar sentido a sus condiciones de existencia.

Estos valores y prácticas adquiridos e incorporados por el agente a través de la interacción, proyectan a su vez una red de significantes y significados socioculturales que los disponen a actuar en el juego social (Goffman, 2006: 29-33); a la vez que construyen nuestra identidad personal y colectiva, expresan la creación y recreación de lo que García- Selgas

(1994:51), en línea con la tradición weberiana, llama sentido o significación de la acción⁵.

Las prácticas, en tanto acciones de los agentes, cobran sentido cuando se ubican en el trasfondo⁶ de emociones, sensaciones y acciones en que son constituidas y enunciadas. El trasfondo como base de comprensión en la que se sitúan los marcos de sentido, permite la constitución y funcionamiento de los agentes, la intencionalidad y los discursos (García-Selgas, 1994: 48, 49, 51).

En el trasfondo caben las habilidades motrices, conocimientos prácticos, creencias y disposiciones, “que se arraigan en la estructuración biológica de nuestra corporalidad y se experimentan en el ámbito de una (inter) acción histórico-culturalmente constituida” (García-Selgas, 1994: 48).

La valoración o sentido de una acción contiene así componentes que están conectados, como la simbolización –en forma de representaciones simbólicas- y las valoraciones –normativas-. Dicho de otro modo, el sentido confiere el qué –la intención-, el para qué, el porqué y el cómo de las acciones ejecutadas por los agentes así como de las expresiones de sus actitudes, gestos, posturas y movimientos, vividos y actuados corporalmente una y otra vez en el ambiente-contexto en tanto marcos en que se sitúa la acción.

⁵ La acción es entendida por el autor como una realidad procesual práctica y real asentada en los agentes que participan material y simbólicamente en los marcos de sentido correspondiente. Es un momento de la práctica social, con una carga expresivo-simbólica que se fusiona a la carga valorativa de las estructuraciones de dominación, legitimación y producción (1994: 54,55, 56).

⁶ Más adelante desarrollaré con mayor profundidad este concepto.

En ese mundo de sentido social, se insiste, se experimenta el proceso dialéctico de socialización (Berger y Luckmann, 1993: 164) por la vía de la interacción que posibilita, desde la niñez, el aprendizaje de elementos socioculturales consensuados por los agentes del lugar de la enunciación (ambiente-contexto) quienes se relacionan, para a su vez experimentarlos y posteriormente exteriorizarlos.

El aprendizaje advertido como base para la comprensión de los semejantes, permite aprehender el mundo cualificado como realidad social y significativa. En ella el individuo expresa simultáneamente su propio ser y el mundo social, para hacerlo suyo como realidad objetiva (Berger y Luckmann, 1993: 81-82). Estar en sociedad es participar en esta dialéctica.

Dicho de otro modo, a lo que aluden Berger y Luckmann (1993), con el planteamiento de la realidad objetivada, es que el mundo se nos aparece como dado, en éste las y los individuos a través de la mediación aprehenden la realidad para poder estar en ella; al estar en ella se está en el mundo, porque se ha incorporado el *mapa y la brújula* para el camino muchas veces recorrido por una miriada de viajeros.

Aunque Berger y Luckmann subrayan que la realidad existe en sus dimensiones objetiva y subjetiva, esta última es pensada como la cueva interior del sujeto, en donde se registran los procesos cognitivos de su relación con los objetos (realidad objetivada), actividad a la que solamente él sólo tiene acceso; empero al parecer esta realidad que lo diferencia, a su

vez lo homologa con otros, al reproducirla e incidir exactamente y mecánicamente en esa realidad.

Esta postura objetivista que edita un sujeto con una identidad estática, autónoma y rígida convendría superarla en el marco del sujeto móvil, flexible en tanto un conjunto de posiciones sujeto. Es decir, de esa mezcla de posturas que los sujetos adoptan en la estructura social durante los diferentes ámbitos de su vida y que son producto de una serie de relaciones con la verdad, con el poder, con la moral y con ellos mismos (Foucault, 1996).

Hablar de un sujeto que se hace en las relaciones de poder es remitirnos a las tecnologías del yo (Foucault, 1996: 48, 49), como modos, conocimientos, instrumentos y/o procedimientos por medio de los cuales el sujeto se constituye y es constituido; estas técnicas permiten al individuo actuar sobre sí mismo (tecnologías del yo), en las cosas (tecnología de producción), en los signos y la significación (tecnologías de los signos) y sobre los demás (tecnologías de poder).

Estas técnicas que suponen formas de aprendizaje y modificación de los individuos, provocando habilidades y actitudes específicas, actúan tanto intrínsecamente como exteriormente en los hombres y mujeres, e implican un gobierno o gobernabilidad (*gouvernementalité*) entre el poder y el sí mismo, la identidad.

El poder, en tanto relación entre individuos, no es una sustancia, ni un atributo, sino relaciones específicas: “dicho de otra manera, no tienen que

ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque esté asociadas entre ellos. El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva”, sometiéndolos así al gobierno (Foucault, 1996: 138).

El sujeto estaría constituido y gobernado por una serie de prácticas reales y simbólicas en el campo de las relaciones de poder ejercidas tanto por los otros, sobre uno mismo, como por uno mismo sobre sí mismo y los demás. Estas prácticas/saberes múltiples, heterogéneos y complejos, cambiantes durante la historia, y están relacionados con técnicas específicas que los hombres y mujeres usan y desarrollan para entenderse a sí mismos en el mundo social, son llamadas por Foucault (1996: 48) *juegos de verdad* y *prácticas de poder*.

Así que las tecnologías del poder, a partir de la objetivación del sujeto, coaccionarían desde el exterior su comportamiento y sus acciones y por consiguiente las de la sociedad; a partir de las tecnologías del yo, a través de las cuales se posiciona y se constituye el sujeto, se efectuaría un proceso a cuenta propia o mediada, para obtener una transformación de sí y en sí mismos, es decir en su cuerpo, en sus pensamientos y en su conducta y en cada caso alcanzar un estado determinado de ser y/o estar en el mundo.

Ahora bien, estas tecnologías del yo no son creadas por los sujetos sino que están establecidas por la cultura a la que pertenecen, en la cual sus

prácticas se comprenden, son posibles al cobrar sentido, es decir se encuentra en el trasfondo de su existencia.

Este planteamiento nos colocaría ante identidades individuales y colectivas fundadas, constituidas en contacto con las tecnologías en tanto prácticas de subjetivación, modos en que hombres y mujeres actúan sobre sí mismos y sobre los demás para transformarse en el propio modo de ser sujeto, desde las posiciones sujeto.

Si bien cada una de las tecnologías está asociada a un tipo de dominación podría entenderse que el aprendizaje, la educación formal y la transformación del sí mismo, en tanto que individuales, son estratégicas y por tanto posibilitarían determinadas y específicas habilidades y actitudes en cada forma o manera de ser sujeto en sus posiciones en la estructura social.

Este actuar para uno mismo y para los demás se manifiesta siempre situado en múltiples y variadas tomas de posición que se ejercen a partir de las posiciones que se ocupan en el espacio social y de los acondicionamientos que estructuran las prácticas y representaciones. Asimismo estas prácticas colocan al sujeto en relaciones de ordenación y entrecruzamiento con las prácticas de otros y otras en el espacio, en donde se verifica un despliegue de posiciones sociales, capital cultural y disposiciones (Bourdieu, 1991: 16- 21 y 1999: 156, 157) que en forma de esquemas de pensamiento, comportamiento y acción nos modelan y moldean.

Para salir de este debate interminable, basta con adoptar como punto de partida una constatación paradójica, condensada en una hermosa fórmula pascaliana, que lleva más allá de la alternativa entre objetivismo y subjetivismo: <<(…) por el espacio, el universo me comprende y me absorbe como un punto; por el pensamiento yo lo comprendo.>> El mundo me comprende, me incluye como una cosa entre las cosas, pero, cosa para las que hay cosas, un mundo, comprendo este mundo; y ello, hay que añadir, porque me abarca y me comprende: en efecto, mediante esta inclusión material –a menudo inadvertida o rechazada- y lo que trae como corolario, es decir, la incorporación de las estructuras de disposición, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, adquiero un conocimiento y un dominio prácticos del espacio circundante (sé confusamente lo que depende y lo que no depende de mí, lo que <<es>> o <<no es para mí>> o <<no es para personas como yo>>, lo que es <<razonable>> para mí hacer, esperar, pedir). Pero sólo puedo comprender esta comprensión práctica si comprendo lo que la define propiamente, por oposición a la comprensión consciente, científica y las condiciones (ligadas a unas posiciones en el espacio social) de estas dos formas de comprensión (Bourdieu, 1999:173).

Al espacio físico Bourdieu, agrega el espacio social, como sede de la coexistencia de posiciones sociales, de puntos mutuamente exclusivos que para sus ocupantes originan puntos de vista y hacen posible determinadas tomas de posición. Así, si el poder en términos foucaultianos es relación, el sujeto estaría atravesado por relaciones de fuerzas en el espacio físico y social, que lo reprimen pero también le producen efectos de verdad y saber. De esta manera el sujeto ocuparía en ambos espacios una posición asociada a tomas de posición en tanto juicios, representaciones, opiniones, correspondientes a esos mundos.

En consecuencia, la incidencia del agente en el espacio social, sus posiciones y tomas de posición, no tienen una naturaleza mecánica-reduccionista sino estratégica por los discursos y prácticas de un agente dotado tanto de unas disposiciones cuanto de un capital cultural específicos, al que yo añadiría *sui generis*, por la experiencia encarnada de

encuentros y desencuentros posibles en su devenir histórico. La historia hecha cuerpo, la historia hecha cosa, la historia encarnada en los cuerpos (Bourdieu, 1999: 198), ejerce en el espacio un dominio desigual de fuerzas de producción.

La alusión a tomas de disposición que nos remite a una concepción relacional retomaría la experiencia del agente, de prácticas y discursos en y por el cuerpo, que nos permitiría analizar la relación del sujeto a partir de su capacidad de agencia que nos conduciría a decir, que los agentes son productos, reproductores y productores de sentido. Productos de las relaciones de sentido porque están sostenidas por la corporalidad. La socialización es posible y *pasable* por la corporalidad, está en su centro. Y productores de sentido porque la experiencia al ser encarnada viabiliza posiciones determinadas.

Este planteamiento de posiciones sujeto en el trasfondo en que se encuentran los marcos de sentido y en donde se constituyen agentes, discursos y acción, se profundiza a continuación en las estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes –esquemas clasificadores–, que organizan el orden social (estructuras estructuradas) que Bourdieu (1991:92) denomina *habitus* compuesto de estructuras cognitivas y de motivaciones que condicionan a una clase exclusiva de circunstancias determinadas de existencia.

1.3. El *habitus* una manifestación encarnada

El *habitus*, en tanto principios generadores y organizadores de prácticas (lo tangible) y representaciones (lo intangible), no es producto conciente de la obediencia a reglas, sino más bien son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles colectivamente orquestadas, produciendo de esa manera prácticas individuales y colectivas, es decir, historia conforme a la historia misma.

Al ser la incorporación de la misma historia, el *habitus* se convierte en un depósito de esquemas y principios de percepción, pensamiento y acción, (Bourdieu, 1991: 92, 93, 94) que producen y orientan lógicas individuales y colectivas, trayectorias, garantizando la conformidad de las prácticas y su constancia temporal en el cuerpo.

Estas disposiciones en forma de esquemas de pensamiento y acción son inculcadas e incorporadas en cada individuo por:

- a). Las posibilidades e imposibilidades.
- b). Las libertades y necesidades.
- c). Las facilidades y prohibiciones.

Todas ellas inscritas en las condiciones objetivas ligadas a un grupo social o clase social compatible con ellas, en donde lo improbable está excluido porque es el sentido común que actúa como un fondo de evidencias compartidas por todos, el que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo (Bourdieu, 1999: 130, 131) que permitirá una referencia común, un acuerdo dentro del desacuerdo.

A lo que este autor alude, al considerar el *habitus* una cuasi-naturaleza, es a la relación práctica entre dos estados de lo social: las condiciones sociales en las que el *habitus* se constituye y en las que se manifiesta. Ambas establecen la distinción en el individuo, con base en índices concretos: lo apropiado de lo no inapropiado, lo posible de lo imposible, lo accesible de lo inaccesible, lo permitido de lo no tolerado, que presiden su comportamiento y aseguran el porvenir de su existencia.

Este porvenir es el que dirige su práctica presente. En él participan el *habitus* y lo apropiado dentro de su universo particular como lo posible dentro de las probabilidades conferidas por la sociedad.

Si bien la complejidad del *habitus* radica en su cuasinaturaleza (Bourdieu, 1991: 98), al engendrar todas las conductas de sentido común posibles en una clase social⁷ y revivir así el sentido que se encuentra depositado en las instituciones –la familia, el sistema escolar, etcétera– se experimenta como capital: un capital objetivado en los cuerpos – al incorporarse la magia performativa de lo social en lo corporal–; y un capital incorporado como objetivación en las instituciones, que produciría un mundo de sentido común, derivado del acuerdo entre el sentido práctico –ajuste anticipado a las exigencias– y el objetivado.

Ahora bien, la relación simbiótica entre el *habitus* de clase y el *habitus* individual –*intuitus personae*– es evidente porque uno necesita del otro

⁷ La clase social es entendida por Bourdieu en parte como un grupo de individuos biológicos dotados del mismo *habitus*, un sistema común de disposiciones.

para existir y nombrarse; podría decirse que el *habitus* de clase es la suma del *habitus* de cada uno de sus miembros.

Así hombres y mujeres de una misma clase comparten un mismo sistema de estructuras interiorizadas, de principios comunes de percepción, concepción y acción, que refleja una relación que Bourdieu (1991: 104) caracteriza como de homología, de diversidad en la homogeneidad; en la que cualquier asomo de tensión e incoherencia a lo conferido por el *habitus* compartido se observaría como un desgarró⁸, una escisión (1999: 89).

Aquí se observa cierto paralelismo entre las nociones de homología (Bourdieu, 1991) y de gobernabilidad (Foucault, 1996) porque ambas aluden a este tipo de relación entre homogeneización y diferenciación de los sujetos. Debido a que en las relaciones con uno mismo y con los demás, y de los demás con uno mismo, se pone el énfasis en los sujetos como la interioridad de algo externo, de un poder sobre sí, por el desarrollo de técnicas de poder orientadas hacia individuos destinados a ser gobernados de manera continua y permanente desde fuera y desde dentro.

El *habitus* escindido o desgarrado (Bourdieu, 1999) aparecería de alguna manera como provocación y resultado de las relaciones de fuerza, de tensión, de poder subjetivas e intersubjetivas; el *habitus* desgarrado, que establece una ruptura subjetiva representaría además la contradicción,

⁸ El *habitus* desgarrado es una consecuencia y a la vez una manifestación de las condiciones de formación contradictorias.

incoherencia, inestabilidad en la constitución de sujetos que también resisten o “se rebelan contra una forma de poder” (Foucault, 1996: 138, 139).

Ello supondría que podría admitirse que cada sistema de disposiciones individuales sea una variante de los otros al interior de la clase, es decir por la propia trayectoria social e individual se produciría una marca particular, un estilo personal, una transformación de sí estratégica, aunque en un momento determinado Bourdieu (1991: 94) nos remite a un mundo de sentido común de condiciones objetivas en el que el *habitus* es el principio no elegido de todas las elecciones (Bourdieu, 1999: 105), que incapacitaba al sujeto a ejercer su capacidad de agencia y por ende a su transformación, más adelante (Bourdieu, 1999: 88-90) cambiaría la connotación de *habitus* por la capacidad de agencia.

Así, en vez de considerar al *habitus* como destino inminente para los individuos, dadas las condiciones sociales de producción por la idea mecanicista de aprendizaje que le subyacía, se manifestaría más bien como fluctuante, variable, contradictorio, provocador de cambios como resultado de las respuestas, tensiones, contestaciones, modificaciones y contradicciones en la experiencia social e individual, entre sí mismo y los demás.

Al dotar al *habitus* de este carácter contradictorio, se ratificaría que éste opera no sólo en un espacio social de significados comunes, que favorecería las mismas condiciones de existencia y de condicionantes para

el sujeto, sino de relaciones de tensión, fuerza y poder en constante cambio, que vendría a confirmar lo que García-Selgas (1994: 57,58) plantea, al concebir al *habitus* como una de las tres manifestaciones del trasfondo junto con la identidad y la encarnación.

El vértice de esta tríada sería el cuerpo como sistema de acción y posiciones en la práctica cotidiana.

El trasfondo entendido como sedimentación de la vida humana, disposiciones, creencias y biografías, posee un carácter biosocial y por tanto sociohistóricamente constituido y narrativamente estructurado por las acciones materiales y discursivas, hace posible la reproducción y comprensión de los sentidos de las acciones en todos los espacios de la vida.

En el trasfondo el *habitus* actúa como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles en las identidades individuales y sociales en forma de esquemas corporales, conductas y comportamientos incorporados y representados todos mediante la encarnación.

El término *encarnación* para García-Selgas (1994: 42, 57) es la configuración conceptual que permitiría la fusión del dualismo mente-cuerpo manifestado en la corporalidad.

El cuerpo se revela como la solidificación básica del trasfondo que hace posible la configuración de los marcos de sentido para las diferentes acciones (García-Selgas, 1994: 42), como un depósito de pensamientos diferidos que posiciona al cuerpo (Bourdieu, 1991:118, 119), a modo de

una intersección de la actuación o representación social (Goffman, 2006: 68, 69), como un cuerpo hecho tiempo (Giddens, 1995:71) y en el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social (Esteban, 2004: 53, 54).

Si el trasfondo se sedimenta en el cuerpo y éste se constituye en tanto identidad, se manifiesta expresando y viviendo un sistema de disposiciones duraderas y transferibles como sería el *habitus*, entonces se entendería a la encarnación como un resultado de experiencias pasadas situadas en cada organización vital en la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción (Bourdieu, 1991: 95 y García-Selgas, 1994: 59).

Dicho de otro modo, el *habitus* se apropia del cuerpo e inscribe en él valores corporales y verbales, a modo de posturas y mantenimientos, que reflejan preceptos fundamentales y reguladores de una cultura que naturaliza el cuerpo como una realidad sexuada y como un depósito de principios de visión y de división sexuales, al que se añade la de clase y etnia. “Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación (o, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con sus propias estructura de la relación de dominación que se les ha impuesto) sus actos de conocimiento son actos de reconocimiento, de sumisión” (Bourdieu, 2005: 26).

Al instituirse estos actos de reconocimiento de una identidad, como consecuencia de la adhesión constitutiva de la pertenencia al grupo, a la cultura en donde se engendra además el no-reconocimiento, se alude a la encarnación como un hacer el cuerpo.

Justo en esta dirección, Judith Butler (1998) precisa que el cuerpo es una materialidad organizada intencionalmente, una encarnación de posibilidades que están condicionadas y circunscritas por las convenciones históricas. Por tanto el cuerpo es una situación histórica, una manera de hacer, de dramatizar (Goffman, 2006: 268, 269).

La constitución de la identidad entonces alude a un modo concreto de encarnación y este modo sugeriría que no hay un comportamiento natural de llevar el cuerpo, de mantenerlo, de comportarse, en tanto que los usos del cuerpo masculino y femenino, así como la pertenencia étnica y de clase social están en función tanto de la división sexual del trabajo como de la división social del trabajo en su totalidad.

Este *hacer el* cuerpo involucraría entender que disposiciones, posiciones y marcas están interconectadas tanto internamente como externamente en la corporalidad, como posturas y mantenimientos son inculcadas y/o engendradas en el sujeto desde temprana edad y condicionan las maneras de llevar el cuerpo, de hablar, de caminar, de comportarse y por tanto de sentir y pensar –una *hexis* corporal-. La disposición es, de acuerdo con Bourdieu (1999: 180) una predisposición en tanto capacidad natural del

cuerpo para adquirir habilidades y actitudes arbitrarias, construidas socioculturalmente, que no son naturales.

De tal manera que las disposiciones responden, en parte, a un sistema de aprendizaje, como procesos de comunicación⁹ y adiestramiento que modelan al cuerpo y lo ubican en un espacio tanto físico como social. El cuerpo se coloca, asumiendo su posición como resultado de una interacción permanente con otros en el campo social.

En tanto que cuerpo y que individuo biológico, estoy con el mismo título que las cosas, situado en un lugar y ocupo un sitio en los espacios físico y social...El lugar, topos, puede definirse como el espacio donde una cosa o un agente <<tiene lugar>>, existe, en una palabra, como localización o, relacionalmente, topológicamente, como una posición, un rango dentro un orden, (Bourdieu 1999: 174, 175 y 2005: 41, 42).

El sujeto en tanto cuerpo se posiciona, se identifica, se relaciona y, como se hace la luz dentro del ojo, aprende un sistema de disposiciones objetivadas –*habitus*– que le garantizan una comprensión práctica del mundo.

Esas estructuras cognitivas resultado de la incorporación de las estructuras del mundo en que el individuo actúa, le conceden sentido a sus motivaciones y acciones y le permite desplegar así marcas como huellas, señales, evidencias de posiciones ocupadas por sujetos. Las marcas podrían bien ser consideradas como prácticas de manifestación corporales por las que traspasan características que sitúan a un individuo

⁹ He presentado esta tesis en El aprendizaje un proceso de comunicación (2000) en Sombra de Papel. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

y es reconocido a la vez que propio de un género, una raza, una grupo social y/o una etnia (Romero, 2006:174).

Las marcas como diferencias, nos remite a la tesis de Avtar Brah (2004: 121-131) que destaca la diferencia como categoría analítica, al tiempo que perfila cuatro modos de observarla para conceptualizarla: como experiencia, relación social, subjetividad, e identidad.

1. La primera involucra a la experiencia como lugar de formación del sujeto, un lugar de cuestionamiento, un espacio en el que discurre: la inscripción de códigos socioculturales que pueden ser repudiados o enaltecidos y subjetividades diferentes y diferenciales, propios de las posiciones de sujeto. La idea central es reclamar la experiencia como lugar de inscripción pero también de adscripción.
2. La diferencia como relación social destaca el papel de prácticas y discursos del orden económico, cultural y político, remarcando la sistematicidad a través de las contingencias, el papel de las estructuras sociales en el sujeto y su posición. La autora señala que serían las trayectorias de ayer y hoy de circunstancias materiales y prácticas culturales las que producirían las condiciones para la construcción de identidades de grupo.
3. La tercera atañe a que los procesos de constitución de la subjetividad son tanto sociales como subjetivos, de tal suerte que no podría disociarse la relación existente entre cambio personal y social.

4. y por último, la identidad puede ser entendida como un proceso multiplicador, contradictorio e inestable de la subjetividad “se significa como dotado de coherencia, continuidad, estabilidad; como dotado de un núcleo –un núcleo en transformación constante pero núcleo al fin y al cabo- que en un momento dado se enuncia como el <<Yo>>“ (131).

De esa manera, las marcas encarnadas a manera de inscripciones, son mecanismos que diferencian y discriminan a los sujetos debido a múltiples relaciones, ordenamientos y mediaciones técnicas que delimitan a su vez distintas posiciones de forma jerárquica, al tiempo que se construye paralelamente un nosotros frente al otro, que es considerado el extraño, el fuera de sitio (Romero, 2006: 176).

Las marcas físicas o simbólicas descubren en la encarnación una manera de llevar, exponer y presentar el cuerpo en el entramado histórico referencial al que alude el trasfondo. Ahí el cuerpo encarna una realidad sexuada con principios de visión y de división sexuales constituida en el mundo social; que marca a hombres y mujeres de forma diferenciada y discriminada. Bourdieu adjudica estas diferencias visibles entre el cuerpo femenino y masculino, percibidas y constituidas con esquemas prácticos de la visión androcéntrica, porque se constituye a través del principio de división fundamental entre lo masculino, asociado a lo activo, y lo femenino a lo pasivo. Las diferencias visibles entre la encarnación masculina y femenina “se convierten en el garante más indiscutible de

significaciones y valores que concuerdan con los principios de esta visión del mundo... la fuerza de la sociodicea masculina es que: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2005: 22).

Si lo social es sexual por la construcción social arbitraria de lo biológico del cuerpo femenino y masculino, entonces en la socialización encarnamos *habitus* a manera de hábitos, emociones, pasiones, costumbres, tradiciones, funciones, sentimientos y pensamientos sexuales, de tal suerte que se asimila inadvertidamente como imitación u obediencia deliberada el modo social e históricamente correcto de disponer la corporalidad identitaria de hombres y mujeres.

La socialización cultural desde la familia, la escuela, la iglesia, los amigos y los medios de comunicación, inclina, condiciona el modo correcto de disponer la corporalidad, interpela la encarnación como un proceso de estructuración simbólico-social de una subjetividad que inicia desde “una carencia inicial, una naturaleza incompleta e insuficiente cuya supervivencia le exige someterse a una dura terapia de configuración sociocultural (encarnamiento), consistente en buena medida, en la incrustación o *in-corporación* vital de marcos de sentido” (García- Selgas, 1994: 64).

Hasta aquí se ha apuntado la correlación existente entre *habitus*, posiciones, disposiciones, tomas de posición y marcas que denotan y connotan la naturaleza social de la corporalidad, sin embargo atendiendo

la pertinencia de Casado (2006: 15) en el sentido de no considerar la encarnación como una imposición expedita sobre cuerpos extradiscursivos, sino más bien como una composición, una hechura en la que se relacionan elementos y dispositivos diferentes, me parece oportuno retomar el término corporealización como traducción del anglicismo *corporealisation* para decir con Romero (2006: 151) que la corporealización es la acción de hacer cuerpo, la formación del cuerpo que connota al cuerpo en proceso, en acción de ser constituido. Y que aludiría tanto a las posiciones sujetos que nos confieren una multilocalidad como resultado de las prácticas culturales y políticas cotidianas que recuperan el papel activo de los agentes corporeizados, que Casado denomina exposición.

La exposición nos ayudaría a pensar que si el agente conoce y aprende por el cuerpo, y por tanto es un *habitus* encarnado, tanto la experiencia basada en sus redes de relaciones de encuentros y desencuentros, de posiciones y disposiciones, le da acceso a resituarse y resignificarse en sus tomas de posición, sin perder ninguno de los otros componentes de su corporalidad y agencia (posiciones y disposiciones).

“Hay que acordar que los niños distan de ser sujetos completos, principalmente por la falta de reconocimiento social, que limita también su voluntad de hacer independiente, al participar ellos mismos, por efecto de la socialización, de la idea de tener una capacidad de obrar y una responsabilidad limitadas. Pero esto es así porque toda nuestra percepción de los niños está condicionada por la evidencia de su limitación física y mental... No se comprende que, como categoría social específica, los niños actúan desde su propia especificidad, desde una visión incompleta del mundo, desde el impacto que les producen sus primeras experiencias, desde la relación ambivalente con los mayores, a la vez controladores, a la vez protectores, fuente de satisfacciones pero también de frustración”
(Gaitán, 2006a: 25)

“Ser niña ha supuesto recibir una educación distinta y discriminatoria en tanto que mujer; desigualdad que no es sino el reflejo de otras desigualdades entre los sexos, a la vez que actúa como reproductora de las mismas. Una discriminación que se produce incluso a través de la feminización del profesorado, si son las mujeres docentes las que asumen y reproducen su papel tradicional de <<madre cuidadora>> en el trato con los alumnos y alumnas”
(Gimeno, 2003: 149, 151)

Capítulo 2

La corporalidad infantil en la escuela

Para facilitar la lectura y comprensión de este capítulo se plantean dos momentos: en el primero se aborda y establece una relación entre tres conceptos que se suponen claves en la interpretación de la corporalidad infantil en la escuela: la infancia, el cuerpo y la escuela. Por ello se inicia con una breve clarificación terminológica sobre el/la niño/a, los/as

niños/as y la infancia, para exponer seguidamente los argumentos para mirar al infante como colectivo y no al/la niño/a individual. Así también a la escuela como espacio tipificador de conductas y comportamientos corporales, en la cual se generan y despliegan *habitus*, posiciones, tomas de posición y exposición en los momentos de construcción de los cuerpos en la infancia.

En un segundo momento abordaremos, las estructuras sociales de la corporalidad, compuesta por tres categorías de análisis que son básicas en los estudios sociales: el género, la clase social y la etnia. Sin embargo, es menester precisar que el propósito radica exclusivamente en la necesidad de conocer cómo esta triada confluye en el análisis sociológico del cuerpo infantil, por tanto estas categorías serán trabajadas siguiendo esa orientación.

2.1. Los cuerpos en la infancia

La infancia, como categoría social, ha sido poco explorada por la sociología como objeto de estudio no así por otras disciplinas como la pedagogía y la psicología. El estreno de lo que recientemente podría denominarse la sociología de la infancia surge más bien como un reclamo ante el silencio en torno a las explicaciones de las acciones y comportamiento de los niños en la sociedad de la que son parte y persigue apostar por el reconocimiento de los niños y las niñas como agentes sociales, bajo la perspectiva de la infancia “para sí”, desde la propia infancia, desde ella, desde dentro.

Desde esta mirada los/as niños/as dejarían de convertirse en un recurso para el futuro, en adultos en crecimiento o en el recomienzo de la instrucción y aprendizaje del adulto, para ser mirados desde el hoy, en su realidad del ahora, colocando en el centro la infancia y no en el/la niño/a individual.

Comúnmente solemos referirnos a niño/a, niños/as e infancia¹⁰ como términos indistintos, sin embargo se vuelve pertinente hacer las aclaraciones conceptuales puntuales para establecer el significado de tales conceptos.

La niñez o infancia es un estadio humano que abarca desde el nacimiento, a la prepubertad. Gaitán (2006 a: 17, 18, 41) reconoce en el/la niño/a un ser individual definido por su naturaleza física y psíquica; y en los/as niños/as al grupo que comparte determinadas características; lo que significaría que la infancia es entonces el espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños/as, un ámbito con significado para ellos/as, y un fenómeno permanentemente insertado en la vida social (Gaitán, 2006 b:10 ss).

Decir infancia hoy, desde la inaugural sociología de la infancia, es más que centrarse en los procesos de socialización o del análisis del

¹⁰ Philippe Ariès (1960) puso de manifiesto que la concepción que se tiene de infancia es reciente y no se remonta más allá del siglo XVII y XVIII, por lo que bien podría decirse que se trata de una construcción histórica que termina de ser elaborada en la modernidad. Mientras tanto, en ese entonces la infancia, tal y como hoy en día es considerada, era desconocida en absoluto. Las obras de pensadores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Locke (1632- 1704) y Pestalozzi (1746- 1827) descubrían la *infancia* en sus escritos reveladores que contribuyeron a desviar la atención hacia los niños y niñas que en ese entonces no gozaban del reconocimiento social actual.

comportamiento de las principales instituciones encargadas de ella (la familia o la escuela), se refiere también a la condición común de los/as niños/as, al agregado social y al estadio que comparten.

Resulta conveniente resaltar que en esta nueva sociología de la infancia se parte de una triple intencionalidad para su reconocimiento:

- a) Coadyuvar el crecimiento de las Ciencias Sociales al incorporar la visión de ese sector social frecuentemente invisible y por tanto olvidado.
- b) Mirar a la infancia, componente permanente de la estructura social, como fenómeno complejo desde un enfoque interdisciplinar en donde las interpretaciones sociológicas se hacen imprescindibles.
- c) Dar visibilidad a los niños como actores sociales concomitante a las orientaciones de la Convención Internacional¹¹, que reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos (Gaitán, 2006 a: 11-13).

En la sociedad existe una tendencia a considerar que los niños y las niñas pertenecen a sus padres y por tanto a la exclusividad de la familia y del hogar, que Markrinioti y Qvortup (En Gaitán, 2006 a: 24) denominan *familiarización*. Esta familiarización es la fusión de la infancia en la familia, que hace que se vea a los críos y a la institución familiar como una unidad inherente que impide y dificulta, al opacar la vista del panorama como la niebla en los días de invierno, mirarlos como entidades divisibles, es decir a reconocerlos en su justa dimensión, como ellos/as propios.

¹¹ Convención sobre los derechos del niño en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

El argumento central para reconocer a niños y niñas, como actores sociales radica precisamente en que, desde que ellos/as interactúan en su entorno de desarrollo demandan reconocimiento, que podría ser interpretado desde la defensa de un espacio propio y de una relación de horizontalidad con el adulto y no asimétrica.

Entender a los niños y niñas como actores supone trascender la idea que hace verlos como vasijas, como simples depositarios de todo un adiestramiento cultural y que al igual que las cintas magnetofónicas reproducen pasivamente el mundo de los adultos sin oportunidad alguna de dar más que de recibir, de ser responsable de funciones sociales, de reconocerles una posición activa.

Corsaro (2005) precisa que los niños y las niñas no se limitan a asumir pasivamente la cultura en que se encuentran, sino que tienen una participación activa en las rutinas culturales que les ofrece el mundo social para a su vez apropiarlas, reinterpretar sus componentes para luego reinventarlos y reproducirlos activamente, a esta especie de desarrollo espiral más que lineal le denomina reproducción interpretativa, en tanto que es cultural y provocadora de cambios.

Tal reproducción interpretativa alude al papel activo del/a niño/a en su propio desarrollo, y apunta a un proceso, mediante el cual los/as niños/as, a partir de la reinterpretación de su entorno sociocultural (familia, escuela), tienen posibilidad de resistirse a las rutinas culturales

que éste les ofrece y no se limitan a aprender pasivamente la cultura que les rodea para adaptarse a ella.

Lo anterior nos remite a que la socialización no es exclusivamente una cuestión de *tabula rasa*, por citar a Durkheim (2001), de adaptación e internalización, sino más bien un proceso creativo, innovador de la participación de los/as niños/as en la sociedad, ya que ellos/as, al crear y participar en su propia y única cultura de pares, toman y apropian información del mundo adulto para llevarla a su propia cultura.

Gimeno (2003: 27), desarrollando una idea de Elias (2000), recalca que el/la niño/a son agentes activos en su desarrollo, en tanto que gozan de una autonomía para desarrollar una capacidad de reacción dentro de las estructuras e instituciones sociales a través de la individuación en los procesos de socialización.

En la socialización se expresa la reproducción interpretativa como espiral de acuerdo a la cual, los/as niños/as superponen series de culturas infantiles “componiendo una red semejante a una tela de araña, atravesada por distintos campos institucionales (familiares, educativos, ocupacionales, comunitarios, políticos, religiosos) en los que los niños van produciendo cultura con sus iguales y con los adultos” (Gaitán, 2006 a: 27).

Ahora bien, esta red arácnida es mayormente evidente en la escuela, pues ella se ha convertido en elemento central de la socialización de los niños.

La escuela como institución social cumple con la función de educar a los niños y las niñas y como sistema educativo la escuela privilegia, a partir de la socialización, la enseñanza de ciertos contenidos temáticos que juzga necesarios y *ad hoc* para el desarrollo de características específicas potenciales en la infancia.

En tal caso la escuela, en palabras de Pérez Gómez (1998: 11,12, 17), podría entenderse tanto “como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”, así como un espacio ecológico de cruce de culturas que provoca tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

En esta apreciación es evidente de la escuela es evidente que la práctica educativa fomenta y cuida de la emergencia del sujeto, de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos (Pérez, 1998: 76, 77) y ello abonaría a justificar que, desde los 36 meses de edad, los niños y niñas de todos los estratos y condiciones sociales salgan de casa e inauguren su vida en la escuela con una media de permanencia diaria de entre cuatro, cinco u ocho horas diarias¹².

La escuela infantil, denominada también educación preescolar es obligatoria¹³, además de gratuita y laica¹⁴ para los niños y niñas menores

¹² En el caso de los Estados Unidos Mexicanos, los/as niños/as asisten de tres a cinco horas diarias. Tres horas en los centros educativos públicos administrados por el Estado y cinco horas en los administrados por particulares.

¹³ Véase decreto de reforma en los artículos 3º y 31º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de noviembre de 2002.

de seis años y conlleva propósitos fundamentales a partir del desarrollo de competencias que despliegan a su vez los siguientes campos formativos:

- a) El desarrollo personal y social
- b) El lenguaje y la comunicación
- c) El pensamiento matemático
- d) La exploración y conocimiento del mundo
- e) La expresión y apreciación artísticas
- f) El desarrollo físico y la salud. (SEP, 2004: 23, 24).

Si consideramos que de las veinticuatro horas que tiene un día, aproximadamente ocho o diez horas, los/as niños/as menores de seis años suelen dedicarlo a dormir y descansar, podríamos decir que cerca de 35 por cierto (con una asistencia de cinco horas diarias) y en algunos casos, poco más o menos de 60 por ciento de su vida transcurre en las aulas escolares (quienes acuden ocho horas diarias).

En un caso o en el otro los infantes en la escuela viven y aprenden pero también perviven y desaprenden formas, percepciones, códigos, valores, significados a través del cuerpo, de sus sentidos, asumiendo, encarnando maneras, comportamientos idóneos contruidos y aprobados socioculturalmente, de hombre y mujer, de lo masculino y femenino, en relación directa a la pertenencia a un grupo cultural, etnia y de clase.

De esta manera en la educación preescolar a partir de las relaciones entre profesoras/es y niñas, profesoras/es y niños, niñas- niñas, niños- niños,

¹⁴ En los padres o tutores radica el derecho a la libre elección del centro educativo que pudiera ser privado o público. En el Estado radica la obligatoriedad de impartir la educación preescolar.

niños- profesora, niñas-profesora, se tipifican ciertas conductas, comportamientos y una *hexis corporal* que son valorados y socialmente concordantes con el ambiente sociocultural en que se desarrollan.

En las aulas, en las interacciones entre niñas, niños, profesores y profesoras, en la socialización, en la comunicación, se asomaría la matriz y el reflejo de las acciones sociales corporeizadas, y a su vez deja al descubierto las posiciones, disposiciones corporales mediadas, así como las tomas de posición de los agentes mediados y mediadores al recrear un modo de ser, estar y hacer para resituar o superponer sus acciones en sus propios cuerpos.

Aquí se recurre a la doble arista de los modelos de identidad, hombre/mujer, niño/niña, que incluye la de presentación (carácter público) y la de composición (carácter creativo), de acuerdo con Casado (2006: 102), para decir que la exposición, en tanto composición y hechura, hace viable la comprensión del cuerpo como verbo y sustantivo, y nos conduce inexorablemente hacia la corporealización¹⁵.

Asimismo, la corporealización entraña el cuerpo en proceso y procesado por las prácticas que el/la propio/a agente funda en sus experiencias con otros/as en las redes vivas de relaciones sociales, a partir de la interacción y comunicación.

¹⁵ Este hacer el cuerpo lleva implícita la idea de celebrarlo como acción, creación y fabricación y connota al igual que la metáfora del poema del escritor uruguayo Mario Benedetti, un papel mojado, *Con ríos con sangre con lluvia o rocío, con semen con vino con nieve con llanto*.

En estas redes de encuentros y desencuentros los/as niños/as en tanto agentes desde su posición, se adiestra poco a poco en el mensaje cifrado de los cuerpos, que desvelan a partir de sus propias coincidencias, exploraciones, ausencias, discrepancias e inadvertencias, en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, y vienen a ser el resultado de sus prácticas sociopolíticas con otros agentes, que a su vez los conducirán a diferentes tomas de posición.

El cuerpo encarnaría así y siguiendo a Freire (1991, 2005: 112-117), determinadas prácticas y visiones de hombre, de mujer, de mundo, y por tanto de un comportamiento histórico sexual y culturalmente diferenciado. Los significantes sociales que en la escuela se ponen en juego, se reinauguran, se transmiten y seleccionan en torno a la corporalidad infantil, sitúa el planteamiento de la corporealización también como momentos, espacios y acciones que hacen el cuerpo.

Esta idea del cuerpo en proceso apunta en este caso a que entre los tres y siete años (ambos inclusive) los niños y las niñas viven la construcción acompañada de su primera identidad sexual y la correspondiente identidad de género en un contexto sociocultural; que cimentada desde la asignación conciente o inconciente de hábitos y el trato y atención preferencial por parte del adulto, según el sexo, provoca comportamientos diferentes entre niños y niñas en relación con la clase social y el componente étnico.

2.2. Estructuraciones sociales de la corporalidad

Durante un período aproximado de cuatro años (de los tres a los siete años) los niños y niñas aprenden en sus cuerpos y desde ellos, a percibirse y a concebirse en grupos encasillados, en relación principalmente al género, la clase y la etnia, en los cuales se clasifican y desde los que clasifican a los demás.

Van conociendo y asimilando gradualmente que “el cambio de las meras apariencias no conlleva un cambio en su condición de pertenencia a un determinado morfismo ni para sí mismo, ni para los demás...” (Fernández, 2004: 44, 45), sin embargo en sus juegos, sus preguntas, sus diálogos y su *hexis* corporal está presente la pertenencia a un morfismo determinado.

Los comportamientos enseñados y aprendidos por medio de la socialización en la escuela –pero a su vez iniciados en la familia–, son utilizados paralelamente para confirmar y distinguir características desiguales entre niños y niñas, definiéndose las primeras inscripciones y marcas corporales.

Estas marcas encarnadas se visualizan en maneras de ser, de comportarse, de vestirse, actitudes y aptitudes de niña y niño; que aluden tanto a un despliegue de disposiciones, de hábitos en formas de comportamientos, de indumentaria y de sentimientos para entonces situarse, posicionarse en busca de la aprobación social en el mundo de niños y niñas.

2.2.1. El género en la infancia

Si a un/a niño/a se le pregunta, cómo sabe que lo es se remite siempre a la diferencia sexual y a las atribuciones y características que tienen unos sobre las otras y que los posiciona en el mundo social de manera desigual.

Verbigracia:

“Somos diferentes porque nosotras tenemos vagina y ellos pene”¹⁶ Rosa Isela.¹⁷

“Las niñas tienen tetas más grandes que los niños” Angel.¹⁸

“Ser niña, es tener diferentes los ojos” Carolina.¹⁹

“Las niñas tienen rajita y los niños pilita” Carlos.²⁰

Por ello hablar de género en la infancia nos lleva al umbral de la instrucción y aprendizaje corporal femenino y masculino. Desde el nacimiento de un/a bebé –e incluso antes- y durante toda su vida, se tienen expectativas diferentes en relación con el género, que afectarán todos los aspectos que lo/a constituyen e identifican y que lo/a marcarán: el uso de una indumentaria, el empleo de ciertos colores, los juguetes, las aficiones, los juegos e incluso el habla, el comportamiento y la personalidad. Las expectativas divergentes parecen entonces perpetuar, en la diferencia natural, el desarrollo dicotómico, masculino y femenino, de sentimientos, pensamientos, percepciones, principios, acciones y visiones de una realidad sexuada.

¹⁶ Con esta tipografía identificaremos el dato empírico con que se soporta –en este capítulo- la reflexión teórica. Para mayores aclaraciones, sobre el origen de los/as agentes y de los colegios confróntese el subapartado 3.3. y el anexo metodológico de este trabajo de investigación.

¹⁷ Colegio infantil privado de Chiapas, México.

¹⁸ Colegio infantil público de Madrid.

¹⁹ Colegio infantil público de Chiapas, México, con mayoría étnica tsotsil y tseltal.

²⁰ Colegio infantil público de Madrid.

Además, en este entorno dicotómico que prescribe en los cuerpos y que deriva en una absoluta disparidad de posibilidades e imposibilidades, prohibiciones y concesiones asignadas según el género, se favorece y privilegia al sexo masculino (Osborne, 2002:57,58). En la búsqueda de explicaciones a la instauración de este orden dicotómico, Osborne (2002) toma como referencia los trabajos de Mead, para argumentar que son las cosmologías de los distintos pueblos y civilizaciones que al descansar sobre un principio masculino y otro femenino, parten de diferencias biológicas y crean así una visión del mundo, generando un sistema de creencias que moldea y elabora el dato biológico de manera definitiva.

Un sistema de creencias, que en términos de Bourdieu (1991), nos reporta una visión del mundo que actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Ajustando los cuerpos, femenino y masculino, a determinados significados y valores por medio de una coacción social en la cual se legitima la posición de fuerza del varón, haciéndolo superior frente a lo femenino, lo que lo hace representante de la humanidad en general, modelándose todo ello desde la infancia, en la cual se aprenden estas y otras asociaciones y evaluaciones a partir de la interacción y comunicación en los juegos, juguetes, hábitos y aficiones.

“Los niños juegan a golpes, las niñas juegan a princesas” Sofía.²¹

“No importa lo que las niñas hagan, nosotros siempre ganamos” Armando.²²

“Las chicas no tenemos fuerza por eso no peleamos como los chicos” Sara.²³

²¹ Colegio infantil público de Chiapas, México.

²² Colegio infantil público de Chiapas, México, con mayoría étnica tsotsil y tseltal.

²³ Colegio infantil público de Madrid.

“Si me pega Karina, no me duele, porque yo soy hombre” José Manuel.²⁴

Y en donde además, a partir de la interpretación del cuerpo, de *ver* el cuerpo (Butler, 2007) se diferencian a varones de mujeres a partir de inferencias culturales, no siempre exactas y en su mayoría poco fiables, imputables a su apariencia corporal, a su presentación ante los demás (Goffman, 2006) por ejemplo, su modo de vestir, su acicalamiento, su postura corporal, entre otras.

*“Si un chico tiene el pelo largo y pendientes, entonces es un chico raro”.
Guadalupe.²⁵*

“Los piratas también usan pendientes y son chicos”. Daniel.²⁶

“Si eres niña usas playeras²⁷ con cosas de niñas y si eres de niño, pues con cosas de niño”. Sara.²⁸

“Todas las niñas usan aretes²⁹ y moños³⁰ en el pelo... si eres una niña lo debes usar”. María Luisa.³¹

“Si caminas moviéndote mucho, entonces eres una niña” Mónica.³²

El género cobra fuerza en la acción simbólica colectiva, en la medida en que los procesos de significación elaborados en la simbolización cultural de la diferencia sexual producen efectos en el imaginario de las personas. El género es una construcción simbólica de la diferencia sexual que a la vez es “fundamento y entramado de la subordinación femenina (que) se

²⁴ Colegio infantil privado, Chiapas, México.

²⁵ Colegio infantil público, Madrid.

²⁶ Colegio infantil público, Madrid.

²⁷ Camisetas.

²⁸ Colegio infantil privado, Chiapas, México.

²⁹ Pendientes.

³⁰ Cintas para el pelo.

³¹ Colegio infantil público, Chiapas, México.

³² Colegio infantil público, Chiapas, México, con mayoría tsotsil y tseltal.

construye culturalmente diferenciado en un conjunto de prácticas, ideas y discursos...” (Lamas, 2000: 393, 394).

Ello apunta a que el género, es una construcción social arbitraria de lo biológico “y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos” (Bourdieu, 2005:37).

Ahora bien, si el sexo nos refiere a las diferencias anatómicas y fisiológicas, estaremos de acuerdo con Joan Scott, cuando en su revelador ensayo *El género una categoría útil para el análisis histórico* afirma que el género “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y (es también) una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1996:287) que involucra y mantiene cuatro aspectos:

(1) Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples... (2) conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos... (que) se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman el significado de varón, mujer/ masculino, femenino. (3) Las nociones políticas y de las instituciones y organizaciones sociales (familia, escuela, mercado de trabajo, política). (4) La construcción de la identidad subjetiva (1996: 287-289).

Al constituirse la identidad subjetiva a la que alude Scott (1996), en la infancia tiene lugar la inserción de un cuerpo en un género representado, producido y sustentado a partir de tener en cuenta los conceptos

construidos socialmente de feminidad y masculinidad a fin de ajustarse a ellos. Sin embargo, aquí anotariamos que, en la construcción de esas/las subjetividades, de las identidades, el género se pone en juego por medio de la negociación o la resignificación que los/as agentes hacen de lo normativo, de las resistencias, de lo permitido, de lo considerado normal y de lo regulado, en cuyo proceso de negociación o resignificación resultan afectados/as.

Si bien al ponerse en juego el género se hace (Butler, 1998) y este ir haciendo el género involucra un conjunto de estrategias, un estilo que no es totalmente un *autoestilo*, sino que al ser un estilo vivo, está regido o influido por la historia, una historia que condiciona y limita las posibilidades “...entonces el género (es un) estilo corporal, por ejemplo, un <<acto>> que fuera a la vez intencional y performativo, donde performativo tiene el doble sentido de <<dramático>> y de <<no referencial>>” (1998: 300).

Al hacer el género, en tanto interpretación cultural o significación del hecho biológico –el sexo–, se hace el cuerpo y en este sentido lo que se encarna, según Butler (1998), es un modo concreto de encarnación, una encarnación de posibilidades que están condicionadas por una convención histórica en la que se manifiesta una desigualdad de poder, de espacio, de prácticas y de tiempos entre los modelos arbitrarios de ser niña o niño, de lo femenino y lo masculino.

Aquí la escuela, a través de su profesorado, independientemente de continuar este proceso de identidad de género, de encarnación de posibilidades e imposibilidades, al que aludimos -iniciado en el entorno familiar-, estimula y alienta la construcción “of bodily differences between the genders and make these physical differences appear and feel natural...Some schools and teachers may see teaching children to behave like *young ladies* and *young gentlemen* as an explicit part of their curriculums” (Martín, 1998, 496).

*“Bien sentados por favor, no vamos a empezar hasta que los vea sentados... a ver tú Dianita, siéntate bien: baja tu faldita y cierra tus piernitas...”*³³

*“¡Baja inmediatamente las piernas de la silla! Los niños deben aprender a sentarse con propiedad, no como macacos”*³⁴

Lo que nos llevaría a suponer que los niños y las niñas son disciplinados corporalmente por las profesoras en las escuelas, regulando y preparando el cuerpo infantil para el mundo social. Este control disciplinario, independientemente de producir cuerpos dóciles, busca también producir cuerpos generizados a través de la interacción y comunicación escolar. (Martín, 1998: 497).

Ahora bien, si en la interacción y comunicación escolar, tanto niñas como niños confirman y conforman una identidad sexuada y recrean las

³³ Expresión de la profesora del grupo A1 del Colegio Público de México. *Cfr.* Apartado 3.3.1. para identificar la simbología utilizada.

³⁴ Expresión de la profesora del grupo A1 del Colegio Público de Madrid a un niño que mantenía una postura relajada en el aula escolar.

definiciones sociales del sexo, en relación con el conjunto normativo y de prescripciones socioculturales para ajustarse a los ideales –corporales y emocionales- de masculinidad y feminidad, al ser estos ideales dinámicos e inestables con características de performatividad, se sostiene también, que durante la exposición los/as agentes ejercen tomas de posición, creando y modificando esas posibilidades e imposibilidades del género, mezclando prácticas de ambos géneros que ponen en duda las fronteras entre uno y otro y que los resitúan –a partir de sus acciones- en sus propios cuerpos.

2.2.2. La pertenencia étnica en la infancia

Dado que el cuerpo está influido por nuestras experiencias sociales, tanto por los valores culturales y las normas sociales del entorno de vida con el que se identifica el/la agente, cuanto por sus tomas de posición, surgen las siguientes interrogantes, ¿A qué alude lo étnico? ¿Cómo la pertenencia étnica incide en la formación de corporalidad?

De acuerdo con Giddens (2004: 321) la etnicidad es enteramente social: se produce y reproduce con el tiempo, en oposición al concepto de raza, que alude a los rasgos con base biológica; la etnicidad hace referencia “a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales y, a su vez, son percibidos por los demás de igual manera”. Aunque hay una serie de prácticas culturales que distinguen a unos grupos de otros, también

hay una incidencia de esa distinción que involucra maneras comunes que se asimilan por medio de la socialización, por ejemplo, la vestimenta y el arreglo personal, las costumbres y tradiciones, el comportamiento, la lengua, la cosmovisión y la religión.

No obstante la etnicidad es un atributo que Giddens reitera “poseen todos lo integrantes de una población, no sólo algunos” (2004, 322); en la práctica el término etnicidad es utilizado para definir a las minorías y al tiempo que funciona como una nominación externa del *otro dominante*, entraña una relación desigual de poder y está latente su asociación a la de un grupo clasificado como inferior (Durand, 2000).

Al ser interés de esta investigación destacar cómo la etnicidad incide en la corporalidad se considera la expresión *culturas híbridas* que García Canclini (2001) ha acuñado para abonar en el carácter adaptable y de fluidez social de la etnicidad y en la cual la *hibridación* pudiera entenderse metafóricamente como un lugar de intersección entre lo premoderno, lo moderno y lo posmoderno; un lugar de coexistencia y convivencia de expresiones simbólicas; lo que lleva a relativizar la noción de identidad asentada en términos de inmutabilidad y estabilidad, para desplazarnos hacia la heterogeneidad y la hibridación interculturales en las cuales la identificación es con múltiples pertenencias y las identidades son una articulación compuesta. “En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más

o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales” (2001: 18).

Con lo que, de acuerdo con García Canclini (2001) no se podrían establecer identidades puras o auténticas porque no se puede hablar de rasgos fijos, ni afirmarlos como esencia de una etnia, sino más bien de una denominada *glocalización* (de lo global y lo local) como una manera de movilidad incesante de las experiencias y las culturas que no sólo integran sino que generan mestizaje. En este sentido, la hibridación, en tanto proceso sociocultural incesante es también un proceso de intersección y transacciones que apunta hacia la interculturalidad.

Ahora bien en el caso de la corporalidad infantil en la escuela se advierte que las variadas formas de vida, las normas, las costumbres y las creencias de las comunidades son transmitidas a los agentes desde edades tempranas y están vinculadas a la identidad infantil en forma de hábitos, creencias y disposiciones corporales. En la corporalidad infantil las prácticas culturales, a las que alude Giddens (2004) son observadas *visiblemente* en el cuerpo en la manera de vestirse, de acicalarse, de hablar y de interactuar con los/as otros/as, marcando a los/as agentes involucrados, como se muestran con las siguientes expresiones de niños/as y profesoras en colegios:

“Ella es india”. Sherlin.³⁵

³⁵ Alumna del colegio público de México con mayoría étnica tsotsil y tseltal.

“Vamos a ver Jessica, aquí no se usa el pelo tan largo, fíjate como lo tienen las niñas de la clase” María.³⁶

“Nosotros somos reales no criados” Guillermo.³⁷

El primer caso trata de la expresión de una niña acompañada de ironía mordaz para ofender a otra por el uso de una prenda de confección indígena en el colegio público en Chiapas, México con mayoría étnica tsotsil y tseltal. El segundo es la apreciación de una profesora del colegio público en Madrid respecto de la imagen de una de sus alumnas inmigrantes, justo cuando hacía una caracterización de género del alumnado; y el tercer ejemplo fue obtenido del mismo colegio, de una charla en el patio que mantenían un grupo de niños españoles respecto de otros, compuesto de varias nacionalidades. En todos los casos, lo que se hace evidente son las creencias culturales convertidas en prejuicios, elaborados desde los grupos sociales de arraigo, las comunidades de procedencia y transmitidas hacia los agentes infantiles en las escuelas.

Si bien el agente aprende por el cuerpo, al ser un *habitus* encarnado, despliega una serie de disposiciones a partir de esas marcas corporales que no sólo sitúan al/a agente sino que es reconocido/a con determinadas connotaciones que inciden en su experiencia, en su relación con otros y consigo mismos/as. En consonancia con Romero (2006: 153) “el cuerpo aparece como ensamblaje o articulación precaria e inestable, como *práctica*

³⁶ Profesora del colegio público en Madrid.

³⁷ Alumno del colegio público en Madrid.

reiterada e internalizada, como ese espacio de continua producción de *interioridad y exterioridad...*”

Y en los procesos de *corporealización* en donde el cuerpo se constituye y “emerge más bien como el resultado de complejos entramados de elementos diversos, de ordenamientos múltiples y en ocasiones contradictorios” (Romero, 2006: 153, 154), apuntaríamos a que el cuerpo *se hace* en los procesos de hibridación en una manera de movilidad incesante de las experiencias y las culturas (García Canclini, 2001), dejando entrever que el cuerpo al igual que los procesos de hibridación se presenta como lugar de intersección, lugar de coexistencia y convivencia de expresiones simbólicas pero también materiales, altamente inestables, móviles y precarias que permiten procesos de subjetividad diferente.

2.2.3. La clase social en la infancia

Para el análisis de la corporealización infantil en el entorno escolar, la clase social es un indicador valioso porque a la vez que nos reporta las desigualdades entre estos agrupamientos de personas, refleja también cómo los recursos materiales de los colegios y las pautas de crianza y pedagógicas en los que están matriculados, inciden no sólo en la interacción y comunicación escolar sino también en las posibilidades educativas de los/as niños/as.

La clase social en la infancia es imputable a los padres o madres de los/as niños/as, y el colegio al que asisten podríamos decir se convierte en un

caleidoscopio en donde no sólo se reflejan las interacciones *interclase* (García Canclini, 2001) sino que también se producen y reproducen modos y maneras de presentarlas, vivirlas y representarlas.

Cuando nos referimos a la clase social buscamos relacionarla con las desigualdades y privilegios sociales que se encuentran entre los/as agentes infantiles y en los colegios, como espacios acondicionados para la enseñanza; así, la clase como una forma de estratificación, nos permitirá discriminar cuáles son esas maneras de interacción entre agentes en los itinerarios escolares, cómo se compone un aula escolar en colegios públicos en contraposición con los colegios privados y cómo los/as agentes habitan esos espacios.

Para Giddens (2004, 364) la clase social descansa sobre las bases de la propiedad de la riqueza y la ocupación y podría ser definida como “un agrupamiento a gran escala de personas que comparten ciertos recursos económicos, los cuales tienen una gran influencia en el estilo de vida que pueden llevar”; es decir, en relación con el nivel económico y la ocupación de las personas –que sirven como indicadores de clase- hay una incidencia en su estilo de vida que se ve evidenciado en las divisiones de clase que afectan las circunstancias de su vida –y en este caso- la de sus hijos/as.

Si bien persiste aún la idea de que la ocupación y el grado de riqueza determinan la clase social de las personas, Bourdieu (1988) en *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* apunta que la clase social podría ser observada –y lo es- en función de las pautas de consumo en

relación directa con el capital cultural y económico, de tal manera que el estilo de vida se compone no sólo de gustos sino de consumos culturales y por tanto de formas de vida que caracterizan los agregados de individuos porque comparten gustos y bienes culturales y no grupos concretos con fronteras claramente definibles y definidas.

En la escuela, la clase social está correlacionada con los modos y maneras en que los niños y niñas –pertenecientes a estos agregados sociales- interactúan, se comunican y revelan en sus cuerpos una serie de disposiciones y prácticas que los sitúan en los espacios con diferentes posibilidades e imposibilidades sociales así como ventajas y desventajas materiales.

Al citar a las clases y la relación con ellas, es necesario precisar qué tipología utilizar para diferenciar el comportamiento entre ellas, y en esa elección es importante tener en cuenta que los esquemas de clase pueden presentar significativas limitaciones al momento de operacionalizarlos en el trabajo empírico.

Sin embargo, creemos que las divisiones en función de la clase social en las sociedades globalizadas actuales pueden retomarse –críticamente- del esquema de Goldthorpe (en Franco, 2007) quien, siguiendo una tradición weberiana combina las categorías ocupacionales comparables en función de las fuentes, niveles de renta, condiciones de empleo, seguridad económica y la situación en el trabajo y su localización en los sistemas de autoridad.

El esquema de Goldthorpe identifica tres clases sociales, en razón de la ocupación y la movilidad social –la situación en el mercado y la laboral–: la de servicio, la intermedia y la obrera; agrupadas a su vez en once categorías. (Giddens, 2004: 373):

a). Clase de servicio. En ella encontramos a profesionales, administradores, grandes directivos y propietarios, a su vez diferenciados en dos categorías (grado superior y grado inferior).

b). Clase intermedia. De ella se cuentan seis categorías: las primeras dos contemplan a empleados con oficios rutinarios del sector servicios con diferencia del rango (superior e inferior); las dos siguientes agrupan a los pequeños propietarios autónomos con y sin empleados, la séptima categoría integra a los agricultores y pequeños propietarios autónomos, la subsecuente considera a los técnicos de rango inferior, supervisores de trabajadores manuales.

c). Clase obrera, que en otros términos sería la clase baja, a grupa a tres tipos de trabajadores – los manuales y los agrícolas–, cualificados, semicualificados y los no cualificados.

Si bien el esquema de Goldthorpe es sumamente recurrido en investigaciones empíricas, ya que evidencia las desigualdades existentes entre una clase y otra, intentando explicar los procesos que los producen, nos parece pertinente precisar que este esquema –como cualquiera– tienen limitaciones que pueden transformarse en incoherencias en el momento de

su aplicación, por lo cual su utilización no puede realizarse de forma inobjetable.

La objeción esencial es que en dicho esquema se deja fuera a la llamada clase alta, argumentando que en tanto es una élite, un pequeño grupo de personas, pueden excluirse, en tanto categoría, de los estudios empíricos y por tanto de los esquemas que detallan la estructura social. Ello puede sugerir que para este autor no es relevante que en una minoría esté concentrada la riqueza y el poder, o bien que ello no incida en las relaciones interclase o interculturales.

Sin embargo, no se intenta entrar en el debate abierto sobre esta categoría, sino más bien utilizar a la clase social como herramienta para conocer la incidencia en la corporalidad infantil. Por ello parece adecuado retomar el esquema de Goldthorpe de acuerdo con las consideraciones empíricas de este trabajo, fundamentalmente pragmáticas, porque el interés radica en identificar la relación entre corporalidad/recurso material en los colegios y corporalidad/nivel de ocupación de los padres-madres-profesoras/pautas de crianza-pedagógicas.

Retomar las posiciones de clase social en función de la situación laboral permite identificar las diferencias en lo rutinario de las prácticas interactivas y de comunicación de los agentes en los distintos espacios escolares y permite construir indicadores que inciden en la formación de la corporalidad.

Por lo tanto es necesario incluir en el esquema a la clase alta, conformada por una pequeña elite –aunque no fue considerada en nuestra investigación debido a que no hicimos las observaciones en colegios con tales características-seguida de la clase de servicios, entre los que están los directivos, profesionales y administradores de grado superior, junto con la clase intermedia o clase media que abarca un amplio registro de la situación ocupacional de las personas con empleos diferentes, y los de la clase obrera o baja que contempla a trabajadores manuales capacitados o no y a los trabajadores agrícolas.³⁸ En estas dos últimas clases, están situados los agentes que asisten a los cuatro colegios en donde desarrollamos la investigación.

Se toma como punto de partida, entonces, el supuesto que la clase social incidirá en la formación del cuerpo, la corporealización en la escuela, cuando en los colegios se evidencie la carencia o la solvencia en la disponibilidad y uso de los recursos materiales. Estos recursos se muestran en:

- a. Una arquitectura que cubra todas las necesidades educativas del alumnado frente a una arquitectura de la privación y de la improvisación.

38 La infraclase (Trabada y Camacho, 2000) compuesta por personas excluidas socialmente por su condición de pobreza extrema, precariedad y marginación, tampoco será objeto de nuestra atención.

- b. Aulas *sobrepobladas*, que provocan el hacinamiento frente a aulas acordes con el número de alumnos/as en donde se respeta el espacio vital.
- c. Carencias alimenticias y de espacios adecuados para tomar los alimentos en el alumnado frente a los colegios que cuentan con servicio de alimentos y guía nutricional.
- d. Recursos didácticos limitados frente a aulas equipadas con las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Así también, la clase social se correlaciona con el nivel de ocupación de los padres y madres y profesoras reflejado en las pautas de crianza/pedagógicas en los/as niños/as y en sus posibilidades de aprovechamiento escolar, considerados en:

- 1. La inculcación de mayor obediencia/sometimiento a la autoridad (padres/profesoras) frente al desarrollo del respeto.
- 2. La disminución de la autonomía, frente al impulso de la autogestión e independencia.
- 3. El despliegue del carácter autoritario de la instrucción frente a la orientación y guía en la regulación normativa.

Con ambos indicadores –el de riqueza y el de la ocupación- se apunta a que al pertenecer a una sociedad jerarquizada y no igualitaria, hay

comportamientos o estilos de vida –que se hacen en el cuerpo y desde el cuerpo- comunes y a la vez diferenciados.

“Sin el cuerpo, que le proporciona un rostro,
el hombre no existiría.
Vivir consiste en reducir continuamente
el mundo al cuerpo,
a través de lo simbólico
que éste encarna.
La existencia del hombre es corporal”
(Le Breton, 2002: 7)

Jeanne Lousie Beaudon
nace en Belleville, París, el 9 de junio de 1868.
Paciente del Dr. Charcot. Sufría de rebeldía que al
parecer se extendía por todo su cuerpo y entraba
en un estado parecido a un baile que desconcertaba
y asustaba los presentes. La enfermedad llamada
corea o baile de San Vito, llegó cuando se negó a
masajear a un benefactor de su madre prostituta
a pesar de una azotaína.
(Olov, 2007: 53-54)

Capítulo 3.

Las miradas en el cuerpo

Sin perder detalle de lo hasta aquí expuesto, en este capítulo se pone en juego la trama conceptual elaborada en el capítulo 1, para develar la urdimbre que se presenta en el proceso de la corporealización en el ámbito de la vida escolar, particularmente en el tercer grado de educación infantil, específicamente en las niñas y niños con edades que fluctúan entre los cinco y seis años, que por su grado de madurez infantil han corporeizado reglas, códigos y normas socioculturales aprendidas en su entorno familiar y escolar, como organizadores de su comportamiento y acciones en el aula y fuera de ella.

Para distinguir lo que se ha reconocido en la observación realizada dentro de las aulas escolares, en donde los niños y niñas aceptan, rechazan, asumen, desobedecen, construyen y reconstruyen los valores y significados en el propio cuerpo, se presenta a continuación una propuesta que se sirve de tres **ángulos constituidos y constituyentes** de la mirada analítica hacia el cuerpo en tanto encarnación de significados y valores.

Estos ángulos se entienden como recodos desde donde escudriñar, posiciones desde donde ver, pero también desde donde ser visto. Estos ángulos son el resultado de observar las interacciones entre los/as niños/as, en una institución social como lo sería la escuela. Por otro lado, aplicado al desarrollo teórico antes expuesto, son miradas articuladas en

tanto que al *hacer el cuerpo*, al constituirse, involucra como lo hemos manifestado, momentos, espacios y acciones de los/as agentes con otros/as. Y los involucra porque el cuerpo es materialidad y significatividad, es tiempo, es espacio, es acción.

Atendiendo a esta materialidad y significatividad del cuerpo, se puede apuntar entonces que el cuerpo en la cotidianeidad, se realiza, se crea momento a momento en los espacios que son productores y a la vez producto de la acción encarnada de los/as agentes; a su vez estas acciones encarnadas, generadas, brotan múltiples, ralas, claras o contradictorias, diferenciadoras, desiguales, como resultado de la relación en encuentros o desencuentros con otros/as agentes.

Aquí cabe una interrogarse sobre los modos de operación en los que esa creación se posibilita. Michel De Certeau (2000: XLI) nos habla de maneras de hacer cotidianas en las que los usuarios trabajan artesanalmente con la economía cultural dominante y dentro de ella para transformarla con sus propios intereses y reglas a partir de lo que llama *inventividad artesanal*: “Cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales”³⁹

³⁹ De Certeau compara esta creatividad en las prácticas cotidianas de los usuarios como hablar, leer, circular, caminar (entre muchas otras) en cuanto actividad constante y minuciosa de las hormigas. Los procedimientos, apoyos, efectos y posibilidades utilizados operan igual que en el acto enunciativo, en un campo que los regula como el sistema lingüístico. En él se pone en juego una apropiación/ reappropriación de la lengua a través de los interlocutores, mediante el cual se instaura un presente relativo tanto a un momento que a un lugar plantea un contrato con el otro en una red de sitios y relaciones.

La concepción *del hacer* que expone Michel De Certeau (2000) se refiere al estilo que permite comprender las prácticas culturales, ya que en ellas existe una concepción política del actuar que provoca relaciones inequitativas entre el poder y los sujetos, que se refiere prácticamente a los *resortes del hacer* en un orden que es puesto en juego, burlado y deshecho mediante un estilo de intercambios sociales, un estilo de invenciones técnicas y un estilo de resistencia moral⁴⁰(De Certeau, 2000: 31-36).

Así mientras Foucault (1996) destaca una subjetividad configurada y construida por y desde el poder en la que éste media todas las interacciones posibles en los sujetos, tanto en las relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo como las de uno mismo sobre los demás, De Certeau (2000) resalta la capacidad de resistencia constante del hombre común, del hombre ordinario, sin atributos contra el poder a través de tácticas, prácticas hábiles y astutas que se valen de la pertinencia del tiempo, de las circunstancias para una intervención subjetiva. Estas maneras de hacer, explica De Certeau (2000), establecen las *mil prácticas* por medio de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural.

Aquí es conveniente precisar que, siendo una intención en este trabajo exponer cómo se construyen socialmente los valores y significados del cuerpo en los niños y las niñas, cómo conviven con y en el poder como forma de relación, pues “nada es más material, más físico, más corporal

⁴⁰ Véase subcapítulo 1.3. *El habitus una manifestación encarnada* en este trabajo de investigación.

que el ejercicio del poder” (Foucault, 1992: 105), pero también cómo desde sus cuerpos se resisten a él, es conveniente destacar que ambas posiciones teóricas nos acercan a la mirada que a continuación se desarrolla sobre el cuerpo.

3.1. Contornos imbricados de la corporalidad: itinerarios, nichos y prácticas

Dirigiremos ahora nuestra atención hacia los tres contornos⁴¹ en tanto ángulos constituidos y constituyentes del cuerpo: los **itinerarios**, los **nichos** y las **prácticas**. Estos tres ángulos constituidos y constituyentes del cuerpo como especie de contornos contiguos pueden ser también tangenciales, próximos, cercanos, porosos, lo que nos revela a cuerpos que emergen afectados y afectantes de forma diferente por las circunstancias, coincidencias, prácticas y tramas sociales, psíquicas, físicas, discursivas, múltiples y heterogéneas en la socialización.

A continuación se presenta esta recomposición en figura.

Figura 1. Los contornos.



⁴¹ He tomado este término de la Botánica para explicar contornos imbricados, como conjunto de líneas, trazos que a la vez limítan y no una composición. En esta disciplina el contorno se aplica a la hoja cuyos márgenes se superponen a otra próxima.

En el primer **ángulo construido y constituyente** del cuerpo, los **nichos**⁴², está latente tanto la idea de *espacio*, de *espacio social* como la de *campo*.

La comprensión de la corporealización como el *hacer el cuerpo*, como el resultado de variadas y compuestas interacciones, de conexiones con frecuencia discordantes con él mismo, nos desliza al concepto de espacio considerado por De Certeau (2000: 129) “como el entrecruzamiento de movilidades...animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan...” distinto a su vez del orden que no es más que “una configuración instantánea de posiciones... el orden según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia”.

El espacio, según este autor, es un efecto producido por las operaciones que le dan dirección (lo orientan), de velocidad (que lo circunstancian) y de tiempo (que lo temporalizan) y funciona “como una unidad de programas conflictuales o de proximidades contractuales. El espacio “es el acto de un presente (o de un tiempo) y modificado por las transformaciones (por lo sucesivo) carece de sitio propio” (De Certeau, 2000:129).

⁴² Preliminarmente puede pensarse que los espacios exclusivos en donde se celebra la acción son una especie de escenario, tal y como Giddens (1995: 26) lo propone cuando aplica el término contextos de interacción social a la situación de los individuos en un espacio-tiempo en el que se incluye: a). el escenario, b). los actores copresentes, c). y la comunicación; se admitiría pensar que son sitios adecuados, preparados para ello, superpuestos a la acción y a los agentes, y se presumiría que el escenario es preexistente, e independiente de ellos.

Así pues el espacio como lugar practicado, es un lugar intervenido por las prácticas, por los usos en los que se ven acciones. En esta concepción de espacio reconocemos para efectos de este análisis y reflexión de la construcción de la corporalidad infantil en la escuela, que si bien la escuela es un lugar con lugares, se transforma por la intervención de las prácticas y de las acciones de los agentes/usuarios que lo (y se) orientan, circunstancian y temporalizan, en un espacio.

Empero el espacio comprende, en sintonía con De Certeau (2000) y Bourdieu (1991 y 1999) tanto el espacio social como el físico y puede entenderse primeramente como la sede de la coexistencia de posiciones sociales, en la que los agentes originan puntos de vista mutuamente exclusivos. Decir que se está en el espacio social, es decir que se está comprendido en él, inscrito, implicado, ya que al ocupar un lugar se están una posición asociada a tomas de posición y disposiciones.

Al funcionar el espacio como “unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” como bien dice De Certeau, implicaría por supuesto que distintos agentes ocupan y tienen distintas posiciones de un mismo lugar.

Dentro del espacio social encontramos también la idea de *campo*, en cuanto espacio/tiempo en el que se produce y reproduce la vida social, y al que aludimos para, en comparación, perfilar la noción de nicho como espacio social. Y retomando la analogía de Cortázar, si el campo es el

borde de la boca, el nicho sería el dibujo que hace el dedo al imaginar el contorno de ella, cerrando los ojos y recomenzando⁴³.

El campo, como construcción social arbitraria y artificial, es la configuración de un microcosmos social, una forma de vida que define su autonomía e independencia y conlleva reglas explícitas y específicas (Bourdieu, 1991 y 1999), de ahí que se pueda hablar de diferentes campos: político, intelectual, artístico, educativo, entre otros.

Si en cada uno de los campos se institucionalizara tanto un punto de vista de las cosas como un *habitus* impuesto a los que se incorporan, los campos serían espacios cerrados, solidificados, sin posibilidad de transformación, sin embargo también son espacios de rivalidades, de reacciones prácticas, debido a su estructura de formación desigual y de quienes lo conforman.

“En realidad, lo que el recién llegado tiene que adquirir con el juego no es el *habitus* que se exige tácita o explícitamente en él, sino un *habitus* compatible en la práctica, tanto como sea posible, y, sobre todo moldeable y susceptible de ser convertido en *habitus* conforme o, en pocas palabras, congruente y dócil, es decir abierto a las posibilidades de una reestructuración” (Bourdieu, 1999: 133).

Lo que se destaca aquí es que junto a la idea de campo como espacio de juego relativamente estable, el **nicho** es un espacio alterable, poroso, el

⁴³ Hago nacer cada vez la boca que deseo, la boca que mi mano elige y te dibuja en la cara, una boca elegida entre todas... (Cortázar, 2004: 51).

lugar de la producción de las prácticas corporales en donde se manifiesta la red relacional entre los cuerpos y entre los campos. Podríamos decir que para su constitución están presentes las fronteras y los puentes como elementos configurativos y contradictorios del espacio, que De Certeau (2000) expone como la relación entre un espacio (legítimo) y su exterioridad (extranjera).

Los límites de la frontera “están trazados por los puntos de encuentros entre las apropiaciones progresivas y los desplazamientos sucesivos de los actantes... creados por los contactos, los puntos de diferenciación entre dos cuerpos son también puntos en común” (De Certeau, 2000: 139).

Lo que lleva a pensar que la unión y la desunión entre las diferentes tomas de posición, que obedecen a su vez a las distintas posiciones ocupadas en el espacio, y las disposiciones que se despliegan son indisociables. Porque de los cuerpos en contacto “¿Cuál de ellos posee la frontera que los distingue? Ni uno ni otro. Es decir ¿nadie?” (De Certeau, 2000: 140) ¿A quién pertenece la frontera? La frontera es entonces un espacio entre dos, tiene un papel mediador, de intercambios y encuentros. La frontera junto con los puentes permiten intercambios de espacios, porque por medio de ellos se llega al otro.

Así el **nicho**, como mirada analítica de la corporealización, interpela el tiempo, el lugar, a los sujetos y a sus prácticas y no exclusivamente al lugar como lo remitiría el escenario. El nicho reclama para sí la

encarnación, la coincidencia de las prácticas de los agentes en la dimensión espacio-tiempo.

Por tanto son espacios, zonas habitadas, en los cuales se encarnan las acciones. El **nicho** reflejaría el/ los espacios en donde se vive, en el cual se es y se está.

Las posibilidades de vida que prometen los **nichos** dada las incontables interacciones que irrumpen y se articulan entre los agentes, radican en la inexistencia de fronteras claras o limítrofes entre el espacio individual y social, ya que ambos se solapan como hemos mencionado anteriormente.

Así, en esta propuesta los **nichos** están marcados por espacios, que son las zonas, los lugares, los ambientes, en los que se producen y practican interacciones entre niños y niños, niños y niñas, niñas y niños y profesora, y/o profesora, niñas y niños, tal es el caso de:

- a) Recibidores o pórtico de entrada a los colegios, situados como un umbral de transición entre el espacio exterior y el interior.
- b) Aulas de clase: son las salas en donde las/os profesoras/es imparten las lecciones.
- c). Baños: Es el cuarto aseo/servicio, compuesto de retretes y lavamanos.
- d). Zona de juegos, ocio y recreación: el patio central y pasillos son los principales espacios destinados para la recreación y el juego del alumnado, están provistos de juegos y juguetes infantiles. El patio central es un espacio descubierto generalmente ubicado en el frente o centro de los

colegios. Los pasillos son piezas largas y angostas a manera de corredores utilizados para jugar, agruparse o platicar.

e). Gimnasio y porche para el deporte: Lugares acondicionados para realizar actividad deportiva y gimnasia.

Ahora bien el concepto de **itinerario** se ha retomado principalmente de Esteban (2004) quien utiliza los *itinerarios corporales* para anunciar tanto las transformaciones de la identidad de género (corporal) en tanto proceso abierto, plural y complejo así como los factores que subyacen a esos cambios en un tiempo determinado.

Los itinerarios corporales son definidos como procesos individuales, vitales, pero que siempre nos remiten a un colectivo (Esteban, 2004: 54); su centralidad radica en permitir comprender las acciones sociales, en tanto prácticas corporales de los hombres y las mujeres, que ocurren en contextos y estructuras sociales específicas.

Al considerar el itinerario como la duración de las prácticas corporales sujetas a cambio en contextos determinados, se pone de relieve la mirada hacia los ángulos constituyentes y constituidos a los que he hecho referencia: las prácticas, los momentos y el nicho.

Para el caso que aquí ocupa, los **itinerarios** representan una posición analítica de experiencias vividas a partir de la observación en el tiempo/espacio de la diversidad de las vivencias de los niños y niñas, en sus contextos- ambientes, con el propósito de verificar los cambios que se

producen en su identidad a través de las prácticas agenciales y/o corporales.

El tiempo-espacio es la base del **itinerario**.

El **itinerario** alude a las trayectorias⁴⁴ del hacer el cuerpo en el tiempo, en los contextos, espacios en donde se configuran, presentan y representan las prácticas encarnadas.⁴⁵

Así, los **itinerarios** aluden al desarrollo de las producciones y prácticas simbólicas, materiales, corporales de niños y niñas en una determinada pauta de relación social durante segmentos de tiempo-espacio determinados, el curso de un día, los días de la semana, la rutina-jornada escolar.

En una estructura⁴⁶ social concreta como lo es la escuela, los itinerarios vendrían a ser la planificación y organización de acciones cotidianas y por tanto habituales en ella, es decir, las pautas y las rutinas que se viven en el día a día como parte de la cultura escolar de los niños/as. Rutinización, recursividad y trayectoria temporales nos dan las claves de los itinerarios.

Los **itinerarios** en la educación preescolar están pautados, de la siguiente manera:

⁴⁴ Michel De Certeau (2000: 42) destaca las trayectorias como la articulación temporal de lugares en una continuidad espacial de puntos, “son movimientos incoherentes respecto al espacio construido, escrito y prefabricado en el que se desplazan. Circulan, van y vienen, se desbordan y derivan en un relieve impuesto, de un orden construido”

⁴⁵ Aquí se hace recomendable para fines analíticos, diferenciar sin separar los itinerarios, de los nichos y las prácticas.

⁴⁶ Adoptamos el término estructura de acuerdo con Giddens (1995, 53, 54, 55), quien la destaca como el elemento y el resultado de la conducta que ella organiza recursivamente. En la estructura se categoriza un tiempo y un espacio, que envuelve la acción tanto en su producción como en su reproducción.

- a) Bienvenida y recepción: Se refiere al lapso de acogimiento que hacen las profesoras al alumnado cuando ingresan al colegio.
- b) Clase: Es el tiempo en el cual el alumnado y profesora hacen gestión y generación del conocimiento.
- c) La comida: Es el momento en el cual los/as niños/as son llevados al comedor para alimentarse o bien ellos/as mismos/as llevan sus alimentos y escogen un lugar en el colegio para hacerlo.
- d) Recreo: Es el periodo durante el cual el alumnado tiene determinado tiempo para distraerse de la clase e invertirlo como desee.
- e) Otras enseñanzas: Corresponde al horario de asignaturas que el alumnado tiene independientemente de su clase central, por ejemplo: la clase de inglés, de música, de psicomotricidad, de actividades deportivas, entre otras.
- f) Despedida: La despedida está asociada con una ceremonia de transición espacial, del colegio a la casa.

El último contorto retomado como ángulo constituido y constituyente del cuerpo son las **prácticas**, las acciones corporales.

Para entender esta mirada analítica hacia la corporealización desde las **prácticas**, se propone atender los conceptos de *sentido práctico* acuñado por Bourdieu (1991), *saber mutuo* de Giddens (1995) y prácticas de De Certeau (2000).

El sentido práctico como principio orientador de la vida social, es el sentido que permite obrar como es debido sin plantear un deber ser, ubica

elecciones que no están ordenadas y organizadas con relación a un fin (Bourdieu, 1991: 184). Si el campo es el espacio del juego, el sentido práctico es el sentido del juego, de la colocación, de anticiparse a los hechos, de saber actuar, de dar respuestas adaptadas.

Las prácticas de los hombres y mujeres están orientadas por un conocimiento práctico, corporal de su posición en el espacio social, un sentido de su lugar (actual y potencial) convertido en “un sentido de colocación que rige su propia experiencia del lugar ocupado, definido absoluta y, sobre todo, relacionalmente, como puesto, y los comportamientos que ha de seguir para mantenerlo (<<conservar su puesto>>), y mantenerse en él (<<quedarse en su lugar>>)...” (Bourdieu, 1999: 243).

Tal conocimiento práctico refleja y comparte un *saber mutuo*, (Giddens, 1995: 358, 359), un modo de los actores para poder acceder y estar en los contextos, entre las formas de vida social. Este saber compartido sitúa a hombres y mujeres en los nichos como espacios encarnados al elaborar y organizar el mundo y dar sentido a sus acciones.

Así el agente implicado en la **práctica** conoce el mundo, lo comprende como evidente, porque está en él, porque forma un cuerpo con él, porque lo habita, “...quien ha asumido las estructuras del mundo (o de un juego particular) <<se orienta>> inmediatamente, sin necesidad de deliberar, y hace surgir, sin siquiera pensarlo, <<cosas que hacer>>(asuntos, pragmata) y que hacer <<como es debido>>, programas de acción que

parecen dibujados mediante trazos discontinuos en la situación...”
(Bourdieu, 1999: 188, 189).

Estas maneras de hacer cotidianas nos remiten en mayor medida a los modos de operación o esquemas de acción así como al mismo sujeto que es su autor (De Certeau, 2000: XLI) ya que estas prácticas involucran a su vez el uso, el consumo, los procesos de utilización en los que está la fuerza de la diferencia, las marcas⁴⁷ (Brah 2004 y Romero 2006). Así al integrarse y habitar en el mundo, los agentes ejercen múltiples tomas de posición relacionadas tanto con las posiciones que ocupan en el espacio, como con el conjunto de disposiciones (*habitus*) que son el acondicionamiento social para estar en el mundo, porque sin prácticas no hay uso, ni significación, ni sentido.

Las disposiciones, al ser producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en ella, funcionan al mismo tiempo como sistema de esquemas prácticos, que disponen en los agentes: prácticas, representaciones, apreciaciones, percepciones y acciones, sin embargo, concomitante con De Certeau (2000) ese orden es puesto en juego, burlado y desecho por los/as agentes mediante el intercambio social, el desarrollo de invenciones técnicas y el estilo de resistencia moral. De esta manera, al ser el *habitus*, el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición que ocupa el agente, estructura las prácticas, engendrando a su vez disposiciones en función de las

⁴⁷ En tanto inscripciones son mecanismos que diferencian y discriminan a los sujetos. Véase capítulo 1.

experiencias agenciales, empero por la exposición que es el papel activo de los agentes corporeizados, se toman posiciones en el intercambio social que resitúan acciones en sus propios cuerpos, es decir se resisten y las contestan por medio de tácticas que sacuden el orden del juego social.

Para efectos de esta investigación, las prácticas se agrupan en las siguientes condiciones: la norma en el cuerpo, la autonomía, la independencia y la autogestión y las identidades: valores y significados. Estas serán abordadas posteriormente a través de la exposición de tres casos de construcción de corporalidad que permiten observar diferenciadamente estas prácticas.

La Norma en el cuerpo está directamente relacionada con la incorporación de la normatividad escolar determinada por el profesorado hacia el alumnado y cómo se inscribe el poder en el cuerpo mediante ésta.

La Autonomía, independencia y autogestión, se expresa en prácticas que los/as agentes desarrollan para ser autosuficientes, en relación con las condiciones o capacidades que inciden en la corporalidad infantil.

La Identidad: valores y significados, permite comprender cómo los agentes infantiles se constituyen a sí mismos en la interacción y comunicación con otros/as.

Dispositivos relacionales

Una vez expuestas las categorías analíticas: **itinerarios**, **nichos** y **prácticas** que permitieron operacionalizar conceptos abstractos como la

encarnación, las marcas, las disposiciones y las tomas de posición, es conveniente subrayar que desde esos ángulos constituyentes y constituidos, se han considerado unos dispositivos organizadores y relacionales de observación, definidos como resultado del trabajo de campo y el consabido contacto con los sujetos de estudio.

Estos dispositivos organizadores y relacionales son los **mecanismos comunes transversales** y las **variables observables** que hacen posible y encaminan la observación de las **prácticas** en los **nichos** y los **itinerarios**.

Los **mecanismos comunes transversales** son elementos potenciales que franquean a los tres ángulos constituyentes y constituidos del cuerpo: los nichos, las prácticas y los itinerarios. A los **mecanismos comunes transversales** en tanto efecto de observaciones directas a niños y niñas en el aula escolar, le conciernen las situaciones, los efectos y los ajustes que se presentan en la corporealización.

En las prácticas, como en los nichos y en los itinerarios, los **mecanismos comunes transversales** revelan el conocimiento, el adiestramiento y la comunicación por el y en el cuerpo a manera de: recompensas, halagos, castigos, otorgamientos y confirmaciones, rechazos, ajustes y cambios. Y tienen las siguientes consideraciones:

a). Recompensas y halagos: son acciones alentadoras y adulaciones que las profesoras y los propios/as alumnos/as ejercen sobre los/as otros/as

por determinadas actitudes, posiciones o prácticas infantiles a manera de compensaciones gestuales, orales o físicas.

b). Castigos: Son ejecuciones impuestas generalmente por la profesora al alumnado para sancionar un comportamiento corporal no deseado.

c). Otorgamientos y confirmaciones: Son los consentimientos y la reafirmación que el agente hace de su corporalidad de acuerdo con las pautas sociales exigidas.

d). Rechazos: Son las resistencias y la negación que los agentes infantiles ejecutan ante la norma o el orden social instaurado.

g). Ajustes: Son las modificaciones y en su caso, cambios en los/as agentes infantiles resultado del intercambio social.

Por otra parte, las **variables observables** son las formas, las interacciones que se establecen en los encuentros entre niños, niñas y profesores, manifestadas con y en el cuerpo. El cuerpo actúa ahí como un recordatorio, inscribiendo en los agentes diferencias en el vestido, en el comportamiento, en la *hexis* corporal.

En la red de campos institucionales (familia, escuela...) que los agentes reproducen interpretativamente en sus interacciones con otros/as, confluyen a su vez una serie de prácticas culturales que los orientan a *hacer* el cuerpo, a realizarlo diferenciadamente, ahí las **variables observables** nos remiten al cuerpo como el principio de la instrucción, a sus posiciones asociadas a ciertas tomas de posición, que toman la forma

de opiniones, representaciones, juicios y prejuicios en los nichos y en los itinerarios.

En esa red de campos y de relaciones encuentran sentido las siguientes

variables:

1. El vestido y la indumentaria: Que están relacionados con la apariencia, en el uso diferenciado de la ropa, el acicalamiento, el peinado, el calzado y los adornos utilizados por niñas y niños.
2. Las miradas, movimientos de cabeza: Asociadas como reguladores no verbales no sólo de conversaciones sino de las prácticas infantiles bien para acreditarlas o desacreditarlas, ejercidas tanto por el profesorado como el alumnado.
3. La dirección en el espacio: Se vincula con el uso que hacen del espacio los niños y las niñas (libertad de movimiento, movimientos ascendentes, descendentes, etcétera).
4. El contacto: está coligado al manejo de las distancias corporales tanto en las conversaciones como en la interacción y en el toque físico entre los/as agentes.
5. La postura corporal. Con ella nos referimos a las diferentes formas de disponer el cuerpo y a su mantenimiento en el espacio físico y social.
6. Expresión de emociones: Se trata de identificar cómo son canalizadas las emociones, verbigracia, las peleas, el llanto, los abrazos, los besos, los gritos entre personas del mismo sexo y del

sexo opuesto que redundan en el control, autocontrol, integración, resistencia, represión y expresión de la corporalidad infantil. Y que aluden a las apreciaciones o valoraciones culturales relacionada con el ambiente social en el grupo de arraigo y la diferenciación sexual.

A modo de síntesis presento a continuación un esquema que recupera la propuesta que he descrito, que nos muestra la integración de los ángulos en un flujo circular.

Figura 2. Ángulos constituyentes y constituidos del cuerpo.

inseparables en la práctica pero para fines de la investigación se separan y enfatizan.

Los **itinerarios**, **nichos** y **prácticas** se explican como contortos vitales en donde recaen los **mecanismos comunes transversales** expresados en los halagos, los elogios, los castigos hacia los/as niños/as, así como los ajustes y las confirmaciones al otorgar, rechazar o resistir las acciones o actitudes, dando lugar a los ajustes reflejados en los cambios y modificaciones en y desde su cuerpo.

La producción externa e interna de la corporalidad se hace evidente, en las **variables observables**, advertidas en el vestido, la indumentaria, las posturas corporales, la motricidad, las miradas, los movimientos de cabeza, la dirección en el espacio, el contacto corporal, la expresión de emociones desde el uso específico que los agentes hacen del espacio, es decir la dirección en el espacio.

De esa manera la corporalidad infantil se vive, convive, y pervive, reactualizándose desde el espacio de posiciones, las disposiciones y las tomas de posición acerca del mundo físico, psíquico, social en el que los/as niños/as se ubican, son y se localizan.

En los capítulos posteriores se muestra a partir de datos empíricos, la vida de los niños y niñas en las aulas en torno al desarrollo y tratamiento de su corporalidad tanto de los significados como de los valores que se fomenta y estimulan en la escuela y su relación con la clase social, la etnia y el género.

3.2. La comunicación en el aula escolar

“La relación de comunicación entre maestros y alumnos está sujeta a un proceso complejo de intermediación cuyo núcleo central es la matriz cultural de los interlocutores del proceso. Matriz que está determinada por la historia personal, grupal y social de los protagonistas, y que contiene diversas maneras de entender el mundo e interpretarlo, lenguajes, códigos y saberes, inscritos en su universo cultural e introyectados como propios... e influye en las diversas lógicas que entran en juego en la relación pedagógica”
(Charles, 1988: 41)

“Es imposible no comunicar... Es evidente que una vez que se acepta que toda conducta es comunicación ya no manejamos una unidad-mensaje monofónica sino más bien un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta -verbal, tonal, postural, contextual, etcétera-...”
(Watzlawick/ Bavelas/Jackson, 1989: 50)

En este subcapítulo se aborda la comunicación⁴⁸ por considerarla una práctica social que posibilita a los agentes infantiles ponerse en contacto con otros en la cotidianidad de los itinerarios, nichos y prácticas escolares, para lo cual se precisa el uso teórico que se da a este término, para relacionarlo después con la escuela como espacio tipificador de conductas y prácticas corporales.

⁴⁸ En la comprensión de la sociedad actual la comunicación ha sido un concepto sólido que en el debate sociológico no ha escapado a la *licuefacción* (Baumann: 2000). En este trabajo no nos detendremos en el análisis de la crisis ni de sus elementos, no porque sea inútil sino porque nuestro objetivo es plantear la comunicación, como una herramienta de relación con los demás. Por ello nos limitaremos a retomar el carácter pragmático que de ella se desprende.

¿Comunicación o comunicaciones?

Diversas son las posturas y los enfoques que en materia de comunicación⁴⁹ se han presentado a lo largo del siglo pasado, Edmond y Piccard (1992: 82,83) realizan un recuento de lo que han resuelto denominar modelos que intentan formalizar el proceso de comunicación. Si bien en estos modelos se aprecia que a la comunicación se le atribuyen “inherentemente” todas las formas de interacción posible, la humana, la animal, la física, entre muchas otras, y que dadas sus múltiples referencias puede incluso resultar <<irritante>> que esta noción –como pocas- se haya convertido en un <<inverosímil trastero>> (Winkin, 1987), debe entenderse que esto es reflejo del debate epistémico en que esta disciplina se encuentra ante lo reciente de su aparición en el campo de las ciencias sociales.

Los modelos técnicos, lingüísticos, psicosociales e interlocutores, que Edmond y Piccard (1992) señalan son útiles porque dan cuenta de que, a

⁴⁹ Si bien el término comunicación es polisémico, Gallino (1995: 181-183) nos alerta sobre sus posibles significados, que clasifica en dos miradas con sus respectivas derivaciones, las que se apartan del nivel de acción social, entre las que encontramos cuatro posiciones: a) las que se concentran en transmisiones de información entre organismos humanos y no humanos; b) los esquemas de comportamiento no siempre sociales a través del estímulo y respuesta; c) la perspectiva bioantropológica que encuentra las raíces del comportamiento social en la operación de las estructuras mentales subyacentes incluso al lenguaje mismo y, d) la creencia de que hablar es comunicar. Aquí el concepto subterráneo de comunicación es definido como la integración de una unidad social de individuos únicos a partir de lenguaje o del uso de signos.

La segunda mirada remite a la comunicación en las sociedades humanas y que incorpora dos posturas: a) el intercambio de información (codificada o no) entre sujetos por distintos medios y, b) la comunión intersubjetiva del significado en torno al mensaje, entendiendo el significado como una magnitud variable que en un supuesto epistemológico solo podría compartirse de manera rara y compleja por los sujetos individuales o colectivos, es decir, la idea de compartir el mismo significado en torno a un mensaje para mantener viva la interacción social y por ende la comunicación sería siempre mínimo. Esta última apreciación sobre comunicación involucra no solo la transferencia de información (co-información) codificada entre sujetos individuales o colectivos, involucrados en una relación social, sino que además busca compartir significados singulares de esa acción, la co-significación.

pesar de lo polifacéticamente que puede mirarse y entenderse a la comunicación siempre destaca como común la idea de la comunicación para: compartir, contactar e interactuar. Si bien en algunos modelos la comunicación presenta rasgos que la constituyen como: conciencia, intencionalidad y eficacia; la idea común que subyace en todos es que la comunicación tiene como comunicación apelar.

Lo que es evidente es que invocar el término polisémico de comunicación en la vida diaria, no precisa de una y determinada denotación significativa, sino más bien de una pluralidad de significados e implica también su inmediata relación no sólo con medios de comunicación masiva sino con tecnologías de información y, hasta con vías de comunicación, pero en muy pocas ocasiones se relaciona con la posibilidad de ponerse en relación con los demás agentes en el mundo social, en donde se intercambian, ideas, pensamientos, percepciones y acciones.

Si bien la comunicación comparte raíces etimológicas con la palabra comunidad, y para muchos autores no sólo etimológicamente sino teleológicamente, con lo *común* –que indica pertenencia o que *se extiende a varios*–, hoy en día se torna difícil relacionar a la comunicación con la puesta en común de significados, por parte de dos agentes para lograr un entendimiento, un acuerdo común; sobre todo porque la comunidad a la que aspira y a la que apela la comunicación, es de acuerdo con Baumann (2006:11) un sueño, un nombre más para referirse al paraíso perdido o al paraíso que todavía se tiene la esperanza de encontrar.

La idea de comunidad que pretende la vida en un mundo seguro, estable, armonioso, a partir del acuerdo y del entendimiento –que se cree posibilita la comunicación- sigue desmoronándose, “porque la forma en la que este mundo nos incita a alcanzar nuestros sueños (en forma de rivalidad y competencia sin tregua) de una vida segura no nos acerca a su cumplimiento: en vez de mitigarse, nuestra inseguridad aumenta a medida que seguimos adelante, de modo que continuamos soñándolo, intentándolo, fracasando” (Baumann, 2006: 7, 141).

Al hacer hincapié en las tensiones existentes entre comunidad e individualidad, en un mundo en el que todo cambia, se desplaza y nada es seguro, Baumann advierte que el precio que se pagaría por alcanzar la comunidad del entendimiento común, es la autonomía, la libertad, por lo que de lograrse, ésta

seguirá siendo frágil y vulnerable, siempre necesitada de vigilancia, fortificación y defensa... En vez de una isla de <<entendimiento natural>>, de un <<círculo cálido>> en el que puedan bajar la guardia y dejar de pelear la comunidad realmente existente se sentirá como una fortaleza asediada, continuamente bombardeada por enemigos externos (muchas veces invisibles), mientras que, una y otra vez es desgarrada por la discordia interna”(2006:8).

Por tanto ¿Cómo relacionar comunicación con comunidad sin caer en la trampa artera que nos tiende el imaginado paraíso? ¿Hasta dónde lo común, lo estable y lo armónico pudieran ser los fines de la comunicación? Casado (2007) coloca la luz roja de semáforo para prevenirnos sobre esta noción de comunicación que alude a un intercambio humano a partir de

signos para alcanzar el entendimiento, que ella denomina “lugar de resistencia de lo moderno” y propone su des/reconstrucción instalada en otras miradas.

En esta propuesta de des/reconstrucción de la comunicación, la autora cuestiona el fin que se le atribuye a la comunicación para la eliminación de conflictos, de ruidos, del entendimiento mutuo o desactivadora de amenazas o ruidos, para rearticularla postulando conceptos como artefactualismo, performatividad y traducción y atisbar otras alternativas que den cuenta de la comunicación en la sociedad actual.

Siguiendo una idea de Lash (2005), que explica que en este nuevo orden global y el informacionalismo, la comunicación es lo que emerge⁵⁰, se sintoniza con él para entender la sociología del siglo XXI como *mediología*⁵¹, orientada hacia el análisis de las comunicaciones, en tanto que mediaciones constitutivas, estructuradas y estructurantes.

Concomitante a este planetamiento, en el que no es posible presuponer que la comunicación es exclusivamente un proceso simbólico protagonizado por unos individuos –humanos, aislados, que son capaces de relacionarse en términos instrumentales para perseguir sus metas–, y en donde la conciencia, la intencionalidad y la eficacia son sus rasgos

⁵⁰ En este nuevo orden-destaca Lash (2005: 59) se borraron todas las fronteras sociales y temporales y el principio de lo nacional es desplazado por el principio de lo global; la lógica de la información desplaza la lógica de lo industrial (y) la lógica de lo cultural desplaza la lógica de lo social.

⁵¹ “La mediología tiene que ver con la lógica de los medios y las comunicaciones... se consagra a las reterritorializaciones de la sociedad red originadas en la solidificación de los flujos” (Lash, 2005: 343) Mientras que la sociología está relacionada con la lógica de lo social surgida en la sociedad industrial madura en voces de Durkheim y Weber y se ocupa de las re-territorializaciones de lo social, de las instituciones y estructuras modernas de la sociedad industrial.

constituyentes, la autora presenta su propuesta de pensar en comunicaciones antes que en comunicación,

Mi apuesta es, por el contrario, que nos arriesgamos a pensar las comunicaciones en plural, como traducciones, como articulaciones artefactuales; esto es, como conexiones parciales, múltiples y contingentes en el orden global de la información en el que, precisamente por su carácter parcial, múltiple y contingente, son más significativas que nunca. Desde ese marco, el análisis de lo social pasa por el análisis de los procesos comunicativos, de las comunicaciones, a través de los cuales se describe, se comparte, se modifica y se conserva la propia práctica social, esto es, los sentidos en liza, los campos de fuerzas, los corpus y los cuerpos que cobran existencia en dicha práctica. La comunicación desborda así el estrecho marco en que antes se recluía y nos aventura por un terreno más inestable y arriesgado, pero mucho más prometedor Casado (2007: 108, 109).

En esta propuesta habría que prestar atención a las conexiones, a lo procesual y relacional de las comunicaciones y afín a ella en esta investigación se considera las comunicaciones en la corporalidad infantil, y entendidas como un contacto articulado que los agentes mantienen con una o varias personas al mismo tiempo en los espacios, es decir comunicaciones germinadas en actos interactivos dentro de las estructuras sociales, en donde los agentes encarnados, al comunicarse recrean el sentido del trasfondo (García-Selgas, 1994).

Referirnos al intercambio entre agentes, nos coloca, en este caso del estudio de la corporealización infantil, en la reflexión sobre las posibilidades e imposibilidades de los/as niños/as de *hacer el cuerpo, de hacer-se* en el encuentro con otros/as.

*“Silencio, la profe dijo que la boca cerrada, el lápiz en la mano y los ojos en el cuaderno”. Lupita.*⁵²

⁵² Alumna del colegio público de México.

*“Así no se sientan las niñas” Wendy.*⁵³

*“A callar, que aquí el que manda cuando la seño no está, soy yo” Daniel.*⁵⁴

*“Las niñas no saben hacer robots, porque sólo saben jugar muñecas” Mario.*⁵⁵

Concebir a la comunicación como la posibilidad de ponerse en relación con otros/as, significa que no está aislada de la interacción social en tanto proceso de mutua influencia en la que los/as agentes encarnados son mediadores y mediados en el mundo social; en ese sentido es fundamental comprender el entramado de relaciones entre los/as agentes encarnados porque cuando los/as niños/as median el mundo para otros/as, transmiten el resultado de su propia mediación, de su aprendizaje; en este plano los actos son dirigidos, interpretados y regulados en el cuerpo y desde el cuerpo.

Considerar la comunicación como una coincidencia de las experiencias de los agentes en los espacios -en este caso escolares- que vehicula la configuración sociocultural posibilita comprender que los procesos comunicativos están insertos también en formas sociales de dominación, negociación, acuerdos, resistencias, diferencias y desacuerdos.

La comunicación entonces surgiría para vincular al/a niño/a con lo que lo rodea, para ponerlos en relación con los/as agentes en el espacio, en los nichos en los cual todo comunica, en donde los gestos, las posturas y las disposiciones de los agentes “hablan” expresivamente de su vida y de su

⁵³ Colegio público con mayoría étnica en México.

⁵⁴ Colegio público en Madrid.

⁵⁵ Colegio privado con pedagogía Montessori.

relación y encuentro con otros/as en la cotidianeidad y en donde también hay una regulación que está relacionada con lo que se dice y se hace, y que provoca cierta reacción en los demás quienes pueden alterar sus prácticas corporales.

También en la cotidianeidad, en el encuentro de los/as agentes, la comunicación imbrica sistema verbales y no verbales interdependientes, ¿cómo se relacionan éstos en el/la agente? El comportamiento no verbal puede repetir, contradecir, sustituir y complementar el lenguaje verbal. Ello significa que tanto el aspecto como la conducta de las personas, los factores del entorno, forman parte de la comunicación.

Dentro de los usos primarios del comportamiento no verbal en la comunicación humana Knapp (1999: 27ss) destaca cuatro aspectos que denotan la regulación de los flujos comunicativos:

- a. La expresión de las emociones.
- b. La transmisión de actitudes interpersonales (gusto/disgusto, dominación/sumisión, etcétera).
- c. Presentación de la personalidad.
- d. La producción y reproducción de las estructuras sociales.

Así la comunicación implica involucrarse simbólica y materialmente y se expresa como lenguaje, como conducta, como interacción humana, como relaciones interpersonales cargadas de significación, como el sentido en la vida social.

Las comunicaciones posibilitan a los agentes ponerse en relación con otros/as agentes en el espacio del aula escolar; ese nicho en el que los agentes hacen un despliegue corporal y de saberes y que puede entenderse en términos de Charles Creel (1988), como un microcosmos –de culturas híbridas (García-Canclini, 2001)- un espacio en el cual las prácticas corporales de los agentes, los procesos de interacción que se efectúan, las comunicaciones (Casado, 2007), ponen en juego las condiciones específicas tanto de las profesoras –en el caso de la educación infantil- como del alumnado, sus experiencias, sus trayectorias, sus recursos materiales, sus expectativas y horizontes (Charles, 1988).

Es en este sentido, que, las comunicaciones expresan de significados diversos, en los cuales yace un principio de visión y de división sexuales, étnicos y de clase social específicos, más no necesariamente coincidentes, que se interrelacionan, modificando, ajustando y perfilando las prácticas sociales que confluyen en la corporealización.

Por tanto las comunicaciones en el aula escolar como prácticas sociales permiten a los/as agentes infantiles en el proceso de corporealización, ponerse en contacto con otros/as en lo rutinario de los itinerarios en los nichos y desde sus propias prácticas o a partir de las de otros/as, para convivir, tipificar, normalizar, gobernar o resistir desde el propio cuerpo, los valores y significados socioculturales de la etnia, la clase social y el género que se les imputa y encarnan.

3.3. Aclaraciones intermedias

Este subcapítulo tiene el cometido de presentar las aclaraciones previas de los lugares en los que se desarrolló la investigación empírica. Comporta una gran importancia porque permite localizarlos geográfica y socialmente; por ello consta de tres apartados: el de simbología de las clases, la cartografía de los espacios y el entorno socioeconómico de los colegios.

El primero nos proporciona las claves necesarias para poder distinguir la fuente –en este caso, el colegio– de donde se obtuvo el material; la cartografía de los espacios, exhibe la tendencia de cada colegio en la organización y orientación no sólo arquitectónica sino de planeación educativa y de distribución en el espacio social, por último, el tercero nos descubre la posición del colegio en cuanto a su entorno social.

3.3.1. Simbología del trabajo de campo

A fin de distinguir las prácticas rutinarias en el tiempo/espacio en los cuatro colegios en los que se realizó la investigación, los identificaremos primeramente de la siguiente manera:

Tabla 1. Nomenclatura de los colegios.

Colegio infantil	Nomenclatura
Público en México	COL/PUB
Público en México con composición étnica tsotsil y tseltal predominante	COL/PUB/ETN
Público en Madrid	COL/PUB/MAD
Privado con pedagogía Montessori en México	COL/PRIV/MONT

En cada colegio en el tercer año de educación infantil ⁵⁶, se detectó y observó a dos o incluso hasta tres grupos diferentes compuestos por profesoras y alumnado; lo que complicaba la rápida identificación de la fuente del material empírico, por ello se buscó un modo de distinguirlos utilizando las letras A, B y C. A continuación se explicita en una tabla el número de grupos observados por cada colegio.

Tabla 2. Los grupos en los colegios infantiles.

Colegio infantil	Número de grupos
COL/PUB	A, B
COL/PRIV/MONT	A
COL/PUB/MAD	A, C
COL/PUB/ETN	A, B, C

⁵⁶ En México a diferencia de España se clasifican a los/as estudiantes en grupos y grados. De acuerdo con la demanda escolar se aperturan dos o más grupos de alumnos/as y para diferenciarlos se usan las primeras letras del abecedario (A,B, C); el grado está relacionado con el año escolar que el/la niño/a cursa, por ejemplo el primer año de educación infantil se denomina primero (1º) y de acuerdo con el grupo será A, B o C, el 3ºA, se refiere al alumnado que está en el último año de educación infantil en el grupo A. Mientras tanto en España el grado escolar se relaciona con la edad de los niños/as, diferenciando a los grupos, denominados *clase*, con las letras del abecedario, por ejemplo: la clase 5A indica que son los niños de cinco años del grupo A del tercer año de educación infantil.

A su vez estos grupos, A, B o C, recibían clases no solamente con una profesora sino que en algunos colegios, con siete profesoras que impartían igual número de clases, así es como se tiene a las profesoras que son responsables de la asignatura central, la de inglés, la de computación⁵⁷, la de música, de gimnasia o educación física y de religión, razón por las que fue necesario –en algunas circunstancias– precisar el origen del material empírico para no confundir al lector, colocándole un número a cada profesora de acuerdo con la clase o asignatura correspondiente, para una mayor agilidad a la hora de leer el texto, como puede apreciarse en la siguiente tabla realizada.

Tabla 3. Códigos de las clases.

Asignatura/ profesora	Correspondencia
1	Central
2	Casa de los niños (sólo aplica en el colegio privado con pedagogía Montessori)
3	Inglés
4	Computación
5	Música
6	Gimnasia (En algunos colegios la clase se denomina psicomotricidad o educación física)
7	Religión

Así tenemos observaciones, por ejemplo, del grupo A1 del COL/PUB/ o del grupo B5 del COL/PUB/MAD, que significaría que, en el primero de los casos se trata del grupo A, con la profesora de las asignaturas centrales y en el segundo nos referimos al grupo B con el profesor de música.

⁵⁷ Enseñanza del manejo del ordenador.

Como la intención de este trabajo no es establecer brechas entre los grupos de los colegios sino más bien conocer con mayor profundidad y en su justa dimensión los *habitus* de clase y por tanto los valores y significados que se estimulan y fomentan en los cuerpos que avizoran el establecimiento de las diferencias “naturales” entre niños y niñas, se intercala en el discurso de los tres capítulos siguientes las descripciones de las observaciones realizadas en los colegios, que distinguiremos con una tipografía distinta (en letras cursivas) de los comentarios y acotaciones, durante la narrativa discursiva. Por ejemplo:

A la hora del patio las prácticas diferenciadas en razón del sexo de los niños y las niñas se hace aún más evidente. Las niñas se agrupan en las periferias del centro escolar para jugar a la casita, a la mamá, a las muñecas y a la cocinita, los niños, por el contrario, ocupan el centro del patio para jugar...

3.3.2. Cartografías de los espacios

En la infancia el espacio se practica (De Certeau, 2000: 122), caminar, correr, jugar, sentarse o estar de pie son algunas de las muchas actividades y posiciones que los niños y niñas despliegan en los lugares intervenidos por sus propias prácticas, pero ¿son los espacios educativos similares en todos los colegios? ¿cómo están distribuidos los espacios en los cuales los/as agentes manifiestan el *habitus*, las identidades y la encarnación?

Todos los colegios, aunque comparten rasgos generales, poseen características específicas que los hace diferentes e incluso divergentes unos de otros; por ejemplo, la granja didáctica, la sala de computación, el gimnasio, son áreas escolares que no están presentes en todos los colegios; sin embargo en ellas se celebran disposiciones, posiciones y tomas de posición que van conformando la identidad corporal de los/as agentes. Con el ánimo de distinguir estos espacios visualmente y con ello las prácticas ahí manifiestas, se han elaborado representaciones gráficas de los centros escolares, en donde se puede apreciar con mayor precisión la distribución de los espacios y la posición de los/as agentes en ellos. En los capítulos posteriores se hace referencia a la organización espacial de cada centro educativo, por tanto se consideró conveniente ilustrar previamente la disposición y organización física de los lugares en los que se desarrollan las producciones e interacciones de la vida escolar.

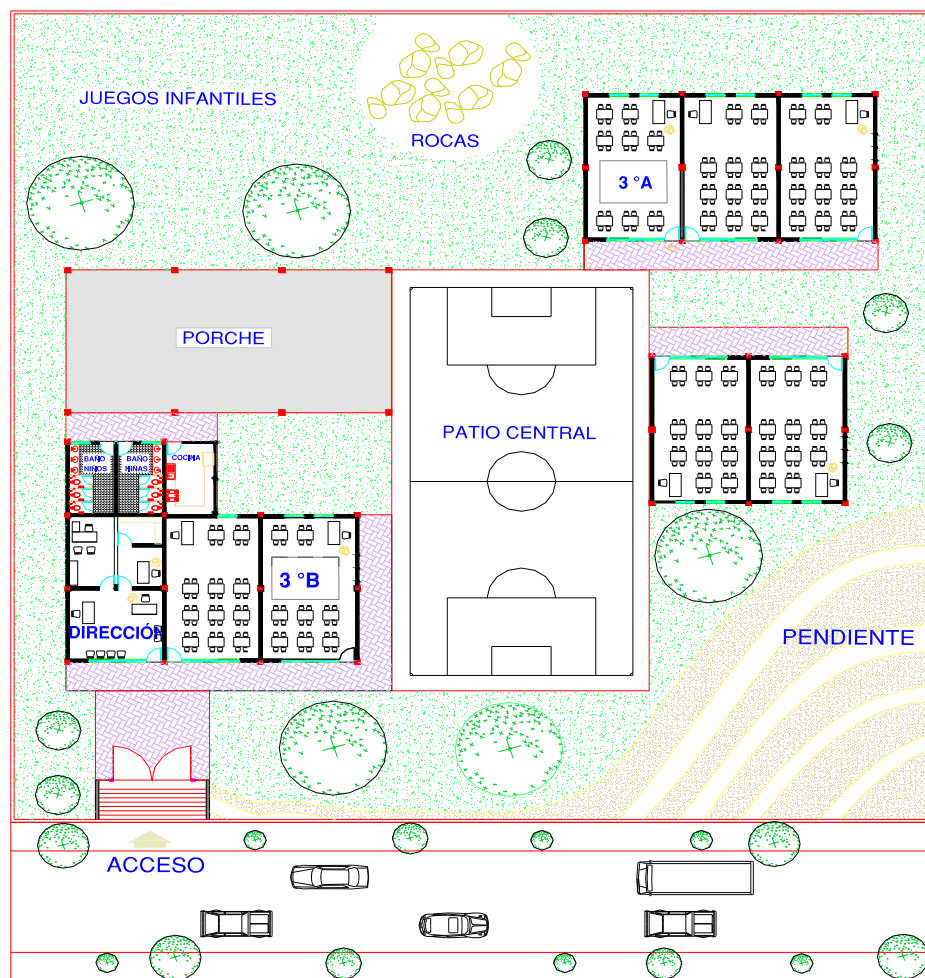
Las ilustraciones no están hechas a escala, se trata más bien de representaciones de los colegios, con dimensiones aproximadas, en las cuales se ubican los principales espacios en donde los/as niños/as hacen un despliegue de su corporalidad; por ejemplo las aulas escolares, el patio central o la zona de recreo.

Se inicia con el colegio público (COL/PUB). Este centro escolar mide aproximadamente unos 60 metros de frente por 60 metros de fondo. Cuenta con siete aulas, baños para el alumnado y el profesorado, un porche para realizar ejercicios y deporte –para protegerse del sol, en el que

en primavera y verano se alcanza los 42 grados centígrados- de temperatura, un patio central que a la vez es cancha deportiva y patio cívico en donde se realiza cada lunes el homenaje a la bandera nacional – símbolo patrio-, un espacio de juegos infantiles que está en condiciones desfavorables y las oficinas administrativas. No hay jardines sólo un par de árboles maduros y unas jardineras frente a las aulas escolares; junto al patio central se sitúa una pendiente leve de arena que los niños usan para jugar. El suelo de los salones no es laminado ni de cerámica sino está hecho con mortero.⁵⁸ En este colegio observamos los grupos que hemos marcado como 3° A y B.

FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL COLEGIO PÚBLICO EN MÉXICO.

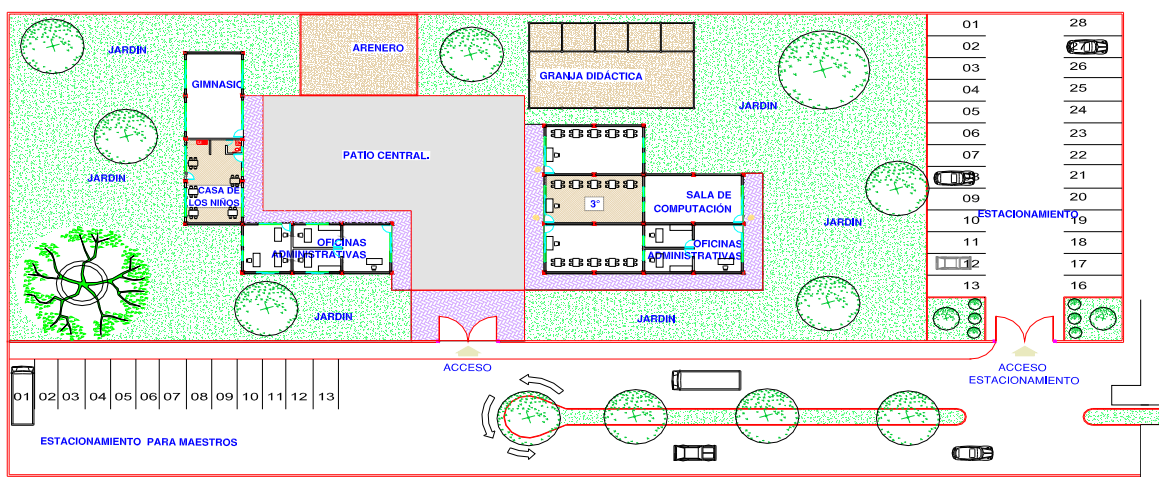
⁵⁸ El mortero es una mezcla de cal, cemento, arena y agua, que al secarse deja la superficie dura y maciza. Aplicado como suelo, sin ningún otro tratamiento, no permite una higienización apropiada: sólo pueden barrerse y no fregarse. Los edificios que cuentan con este tipo de suelo, a diferencia del suelo de cerámica, nunca están libres de polvo y suciedad.



El colegio privado con pedagogía Montessori, COL/PRIV/MONT, es un conjunto de edificios de 60 metros de frente por 80 metros de fondo, rodeado de jardines con césped natural y árboles, junto a uno de ellos

destaca una *ceiba petandra*⁵⁹, hay comedores en donde los/as niños/as toman el almuerzo. Este centro escolar cuenta con dos accesos, estacionamiento/aparcamiento para los autos de profesores y visitantes, una rotonda para la agilización del tránsito vehicular, siete aulas escolares –de las cuales se señalan la casa de los niños y el aula marcada con 3º–, un gimnasio, granja didáctica, arenero con juegos infantiles, sala de cómputo⁶⁰, baños para profesoras y visitantes y alumnado, oficinas administrativas, bodega y una cocineta. En el patio central se desarrollan ceremonias y eventos del colegio. El suelo de todos los salones y los de la oficina es de cerámica.

FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL COLEGIO PRIVADO EN MÉXICO



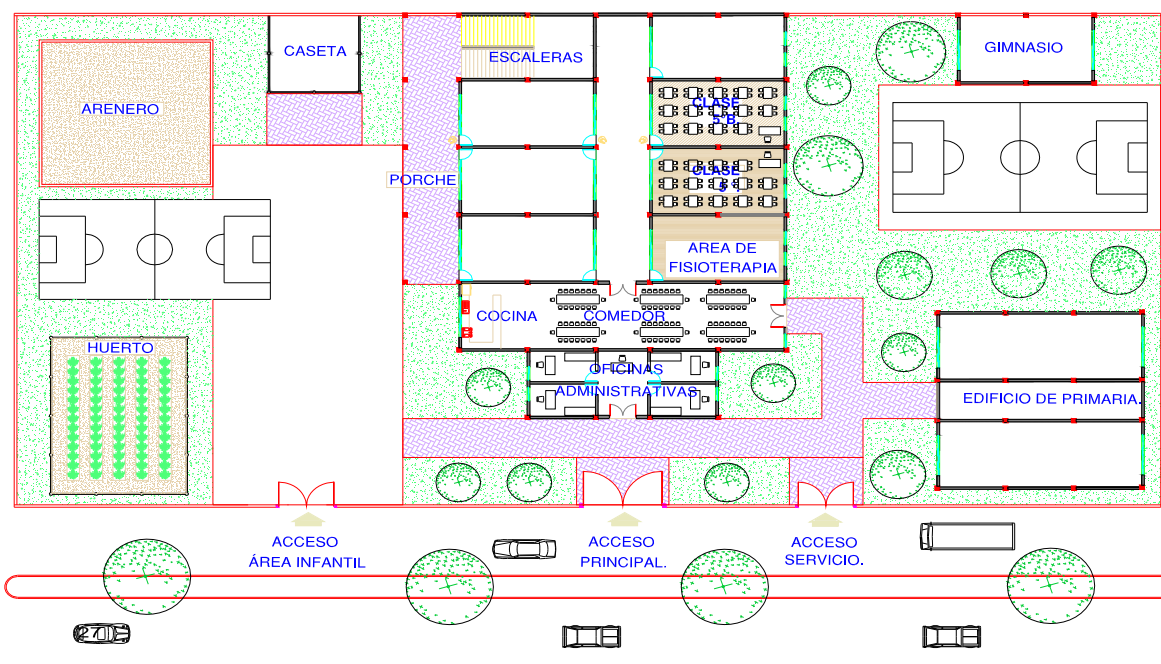
El colegio público en Madrid (COL/PUB/MAD), es un centro escolar edificio que alberga tanto educación infantil como primaria. Se trata de un edificio de más de 80 metros de frente por 60 metros de fondo (en infantil) y más 100 metros de fondo (en primaria). En el área infantil hay dos

⁵⁹ Árbol de la región que se caracteriza por ser muy alto, más de 40 metros de altura, tronco grueso, sus ramas son superpobladas

⁶⁰ Sala de ordenadores.

accesos, uno para la ruta y otro para la entrada del alumnado. Esta construcción tiene seis aulas escolares –de las cuales señalamos las marcadas con 5 A y B–, un área de fisioterapia, gimnasio, un área de desarrollo del lenguaje y audición, un porche, un huerto escolar, oficinas administrativas, un arenero con juegos y juguetes infantiles, cocina y comedor para estudiantes y profesores. Todo el edificio cuenta con suelo de cerámica.

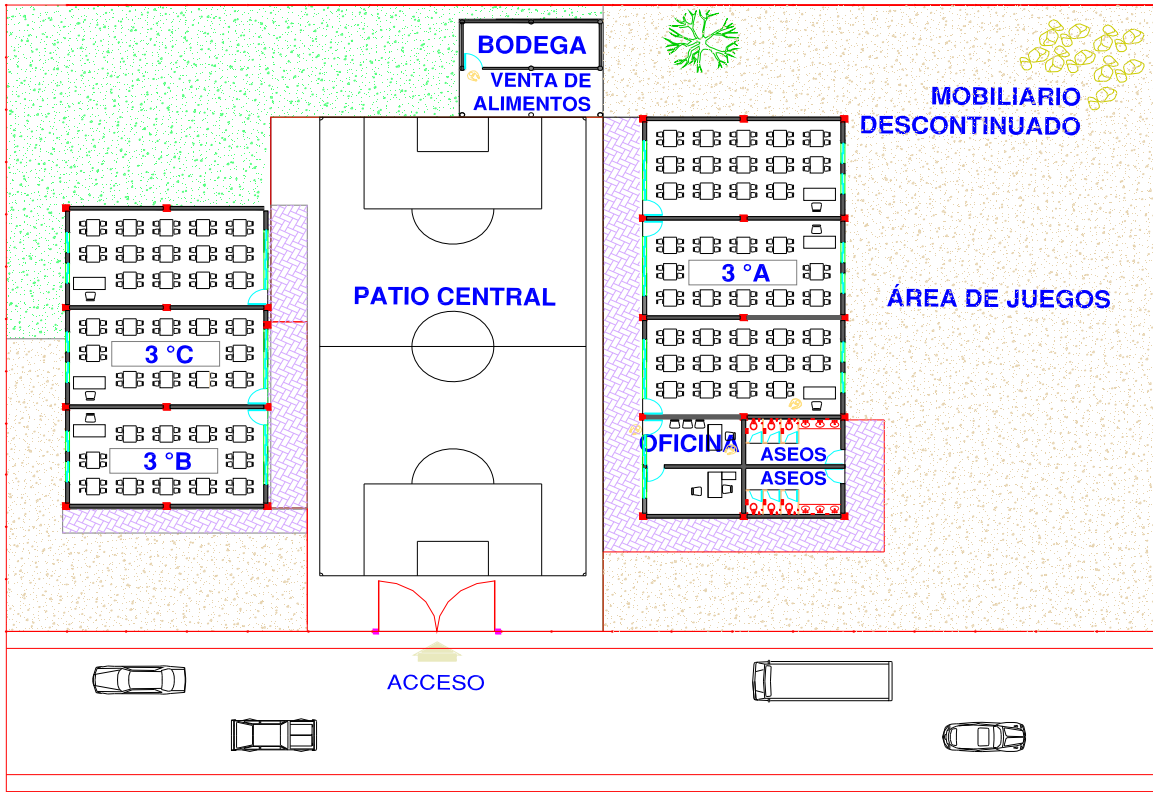
FIGURA 5. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL EN EL COLEGIO PÚBLICO EN MADRID



Por último el colegio público al que asisten niños/niñas pertenecientes en su mayoría a las etnias tsotsil y tseltal, COL/PUB/ETN está asentado en una superficie de 65 metros de frente por 50 metros de fondo con suelo de mortero. Dispone de seis aulas escolares con suelo de mortero –de las

cuales señalamos las aulas marcadas con 3° A, B y C-, oficina administrativa, baños -utilizados por el alumnado y el profesorado-, patio central/cívico/deportivo en donde se realizan actividades deportivas y ceremonias escolares. También tiene una pequeña choza que se utiliza como expendio de alimentos y bodega de útiles deportivos y un descampado, en donde el alumnado juega, en esa zona no hay jardines, ni árboles, ni juegos ni juguetes infantiles; estos último, se estropearon y están arrumbados junto con el mobiliario inservible ahí mismo.

FIGURA 6. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL EN EL COLEGIO PÚBLICO EN MÉXICO CON MAYORÍA ÉTNICA TSOTSIL Y TSELTAL



3.3.3. El entorno social de los colegios

Los colegios en los cuales se realizaron las observaciones fueron cuatro, tres de ellos están localizados en los municipios de Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas en Chiapas, entidad federativa⁶¹ de México⁶², y uno en el municipio de Pozuelo de Alarcón de la provincia de Madrid. Debido a las diferencias que se dan entre ellos es prudente esbozar suscintamente las características sobresalientes del entorno socioeconómico de cada uno de ellos. Sin embargo al evidenciar las condiciones de su situación, se puede vulnerar la identidad de las personas que asisten a ellos, bien sea en calidad de alumnos/as o de profesores/as. Para protegerlos de posibles consecuencias no deseadas, no se dan a conocer el nombre del colegios, y para identificarlos se remite al lector a la simbología expresada en la tabla número 1 de este mismo apartado. A continuación se incia con la descripción socioeconómica de los tres primeros situados en Chiapas (México) y en segundo lugar el de Madrid (España).

Chiapas es una de las entidades federativas con mayor pobreza, con uno de los porcentajes más altos en rezago de México que repercute en su

⁶¹ En España se denominaría provincia.

⁶² México está considerado como un país de segundo mundo o de reciente industrialización, en el cual, si bien tiene un retraso económico en comparación con las economías de occidente, muchas veces sus tasas de crecimiento económico "son varias veces las de la mayoría de las economías industriales occidentales. En algunos casos, los países de reciente industrialización han logrado niveles de renta *per capita* prácticamente iguales a los de las naciones desarrolladas más pobres" (Giddens, 2004: 70,71).

Concomitante con lo anterior, en 2009 el Foro Económico Mundial, WEF, destaca a México en la posición 60 de la economía mundial, y en el sexto lugar de América Latina. En este país se vive una de las más grandes polarizaciones en materia de distribución de la riqueza del mundo, y por tanto una distribución inequitativa del ingreso. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2008, ENIGH, realizada por el Instituto Nacional de geografía e Informática durante 2008 (Cfr. www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/enigh2008.asp) y dada a conocer en el primer mes del segundo semestre de este año, el Consejo Nacional de Evaluación de la política de desarrollo social, CONEVAL, considera en México existen 50.6 millones de pobres de patrimonio que representa un 47.4 de la población total de este país que no cuenta con un ingreso suficiente para solventar los gastos de alimentanción, vivienda, salud, vestido y educación. Esto está intrínsecamente relacionado con que el 10 por ciento de los hogares concentran más del 36 por ciento de los ingresos del país, mientras que el 60 por ciento de los hogares tienen el 26.7 de los ingresos, según la ENIGH.

población⁶³, que en su mayoría -52 por ciento- es rural y en sus instituciones⁶⁴. De acuerdo con el CONEVAL, en su reporte *Mapas de Pobreza y rezago social* (2005)⁶⁵ cerca del 47 por ciento de la población padece *pobreza alimentaria*⁶⁶, 55.9 por ciento *pobreza de capacidades*⁶⁷ y 75.1 por ciento, *pobreza de patrimonio*⁶⁸. Para 2008⁶⁹, el CONEVAL dio a conocer que la población de Chiapas es la que presenta más incidencia de pobreza multidimensional, con 76.7 por ciento del total de su población.

Su población, de acuerdo con la información arrojada en el censo económico de 2004⁷⁰, se dedica en un 31.5 % al sector servicios comunales, sociales y personales, que está considerado como actividad económica terciaria proveniente de las actividades primarias; participando en el Producto Interno Bruto nacional con el 1.6 por ciento, con el que ocupa el 17º lugar de 33 del conjunto de actividades productivas.⁷¹

Ahora bien, Tuxtla Gutiérrez, es el centro político y económico de Chiapas, y por tanto la ciudad más poblada y urbanizada de la entidad federativa. En tanto zona metropolitana registra más de medio millón de habitantes, distribuidos en 84 centros poblacionales o localidades, de los cuales cerca

63 Su población se cuenta en más de cuatro millones de residentes habituales, de acuerdo con el 2º conteo de población y vivienda del INEGI de 2005, que lo sitúa en el séptimo lugar a nivel nacional.

64 el dato a nivel nacional es 76 por ciento de población rural y 24 por ciento de población urbana.

65 Según estimaciones del CONEVAL (consúltese www.coneval.com.mx) con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005 y la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares 2005.

66 De acuerdo con el CONEVAL (2005) es la incapacidad para obtener una canasta básica alimentaria.

67 Está relacionada con la insuficiencia del ingreso para adquirir la canasta básica y efectuar además gastos en salud y educación.

68 Está relacionada con la insuficiencia del ingreso para adquirir la canasta básica, gastos en salud y educación además de vestido y vivienda.

69 De acuerdo con el CONEVAL (2008) la pobreza se mide a detalle con la denominada medición multidimensional que analiza las carencias en: rezago educativo, servicios de salud, seguridad social, alimentación, vivienda. Cfr. Encuesta de Ingresos y Gastos de los Hogares 2008 del INEGI

70 De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática, INEGI. A diferencia del censo genral de población que se realiza cada 10 años, el censo económico se realiza cada 5 años, en los años que terminan en 4 y 9. Consúltese www.inegi.com.mx

71 Chiapas ocupa este lugar en relación con su producción petrolera.

del cinco por ciento son urbanas y el resto es rural. Su principal actividad económica es el comercio y los servicios.

Ahí situamos a dos de los tres colegios en los que se realizó la investigación, se trata del colegio público –COL/PUB- y del colegio privado con pedagogía Montessori –COL/PRIV/MONT-. El colegio público COL/PUB está asentado en una de las zonas periféricas al sur oriente de la ciudad (en donde predominan las colonias populares y el comercio tradicional), en donde la mayoría de los/as niños/as que asisten son hijos/as de madres y padres trabajadores situados en la clase obrera, hay un porcentaje considerable de madres solteras o de niños/as viviendo con familiares ante la ausencia de los padres/madres que o bien son migrantes o están ausentes.

El colegio privado COL/PUB/MONT se localiza al poniente de la ciudad, en una de las zonas con más alta plusvalía en la capital y en donde a diferencia de la ubicación del colegio anterior, se concentran las zonas residenciales y los grandes centros comerciales. El alumnado que ahí asiste son hijos/as de padres/madres de clase intermedia y de servicios, es decir profesionales, administradores, funcionarios de grado superior, así como empleados del sector servicios. Para pagar la colegiatura mensual de este colegio, sin contar matrícula anual, los padres/madres invierten lo

que representaría 60 días de salario mínimo⁷² en México (más de 228 dólares ó 150 euros mensuales).

En el colegio en el cual el componente étnico tiene mucho peso – COL/PUB/ETN- es el tercero ubicado en Chiapas y está enclavado en una colonia periférica al norte de San Cristóbal de las Casas, un municipio en donde más del 37 por ciento de su población es indígena (INEGI, 2005), en una entidad federativa en donde la cuarta parte (26 por ciento, cuatro veces más que la media nacional) de su población también lo es.⁷³

Esta zona está llena de colonias compuestas por expulsados y migrantes indígenas tsotsiles y tseltales (Fernández Liria, 1992: 11) que comparten un alto índice de marginalidad social, en donde los temas de salud, alimentación y vivienda se cumplen al mínimo o bien no se cumplen. En esta zona el índice de abandono escolar es alto, la tasa de analfabetismo entre la población indígena nacional es cuatro veces más alta que el promedio nacional, además de que gran parte de los/as niños/as nacidos en estos grupos trabajan a edades muy tempranas⁷⁴.

En el caso del colegio público en Madrid⁷⁵, al que asisten –en su mayoría–

72 De acuerdo con la Secretaría de Administración Tributaria, (cfr. www.sat.gob.mx) el salario mínimo vigente, establecido por la Comisión nacional de los salarios mínimos, para Chiapas es de \$51.95 (pesos mexicanos) diarios, que equivaldría –en septiembre de 2009- a 3.80 dólares ó 2.61 euros al día para vivir diariamente.

73 Oaxaca y Chiapas ocupan los primeros lugares a nivel nacional con mayor número de etnias.

74 Chiapas, junto con otras entidades federativas han obtenido las puntuaciones de acuerdo con el Índice de los Derechos de la niñez mexicana, de la UNICEF en México (Véase www.unicef.org/mexico/spanish/politicaspUBLICAS6914.htm) más bajas en materia de cumplimiento de los derechos infantiles, se considera que los/as niños/as nacidos en estas regiones registran tres veces menos oportunidades de sobrevivir, de crecimiento, de salud y educación en comparación con los del norte de México. Además, del 100 por ciento de municipios del país que presentan los menores índices de desarrollo humano más del cincuenta por ciento se encuentran en Chiapas. (Consúltese el Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD).

75 En España, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (Véase nota de prensa del 28 de noviembre del 2008 en www.ine.es/prensa/hp536.pdf) sólo 19.7 por ciento de personas se encuentran por debajo del umbral de pobreza relativa, reduciéndose al 15.2 por ciento si se incluye el valor del alquiler imputado. Cerca de 70 por ciento de los hogares tiene capacidad económica para afrontar gastos imprevistos y 89 por ciento se muestra satisfecho con la vivienda en que residen. Así también el ingreso monetario medio neto anual de los hogares a nivel nacional es de 24.525 euros (destacando las comunidades de Navarra y Madrid) en el cual influye el nivel educativo de forma determinante. El ingreso medio al día en cada hogar español en donde la persona de referencia cuenta con educación superior es de 34.66 euros

una población de clase de servicios e intermedia, está ubicado en Pozuelo de Alarcón, que encabeza la lista de los municipio más ricos de la región, de acuerdo con datos de la Consejería de Economía y Hacienda⁷⁶ desde 1994 y se coloca como el municipio más próspero de la comunidad con una renta *per capita* de 22.845 euros, con la cual los madrileños más pudientes viven en urbanizaciones de lujo como primera vivienda, reflejándose en la calidad de vida de su población, en su acceso a la salud, la vivienda, la educación, recreación, vías de comunicación, entre otros factores. Así también en este municipio se sitúan junto con Madrid capital como las ciudades más caras del país a la hora de adquirir una vivienda⁷⁷. Hasta aquí hemos hecho aclaraciones pertinentes, previas a la lectura analítica del material empírico de los capítulos 4, 5, y 6. Sobre la elección y justificación de los colegios y otros temas relacionados con ello, consúltense el apartado metodológico de este trabajo de investigación.

mientras que si la persona tiene educación primaria o inferior su ingreso se sitúa en 18.541.

⁷⁶ Cfr. En www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/economicas/datosimpositivos/iirfdm03.htm

⁷⁷ Cfr. Información emitida por el Ministerio de Vivienda. Nota de prensa del 18 de enero de 2008 en www.mviv.es

Y si yo mismo soy el tiempo,
¿Cómo he de llamarme, si me pierdo a mí mismo?
El día y la noche son la única medida de nuestra duración.
Existir es durar, abrir los ojos y cerrarlos.
A estas horas, todas las noches,
para siempre yo soy el que ha perdido el día.
Jaime Sabines
(Poeta mexicano)

La enseñanza está ligada intrínsecamente al tiempo,
como transfusión
deliberada y socialmente necesaria
de una memoria colectivamente elaborada,
de una imaginación creadora compartida.
No hay aprendizaje que no implique conciencia temporal
y que no responda directa o indirectamente a ella,
aunque los perfiles culturales de esa conciencia
-cíclica, lineal, trascendente o immanente,
de máximo o mínimo alcance cronológico...-
sean enormemente variados.
(Fernando Savater, 2003:40)

Capítulo 4.

La vida de los niños y niñas en las aulas: los itinerarios

Este capítulo inaugura la aplicación práctica de la propuesta metodológica para el análisis de la corporealización infantil. Se ofrece, a partir de los datos empíricos, una reflexión teórica que permite ver que las experiencias de las rutinas escolares favorecen el establecimiento

diferenciado de la disciplina y normas instauradas en el cuerpo infantil, por las cuales, los/as niños/as aprenden y configuran el mundo.

Estas rutinas escolares expresan reglas de interpretación equivalentes a hábitos que los/as niños/as cumplen, o intentan cumplir, diariamente. Ya que lo cotidiano expresa repetición, podríamos apuntar hacia el carácter recursivo, de recreación, de repetición de la vida escolar.

A través de lo simbólico y de lo material que el cuerpo encarna, los/as niños/as reconocen en la escuela, rutinas a modo de pautas horarias que revelarán las maneras de ser y estar ahí, y que irán incorporando día a día. Aprenderán que el reloj, las campanillas, los sonidos, los llamados de voz acompañados de gestos precisos de su profesora les indican, determinadas prácticas corporales institucionalizadas, que hay que seguir en cada segmento temporal para estar en la escuela.

La obligatoriedad de la escuela es recibida por los niños y niñas como algo que escapa a sus deseos. A la escuela se va, lo quieran o no. Sus padres, tutores y profesoras describen que la escuela es el sitio en donde se hacen cosas para aprender, para jugar y tener amigos/as. Efectivamente ese *hacer cosas para aprender* involucra seguir rutinas, pautas, patrones, pasos, siempre uno detrás del otro, un día después de otro, hasta que las experiencias extraordinarias en sus cortas existencias se hagan cotidianas y se naturalicen por medio de la rutina.

En estos segmentos temporales en tanto pautas horarias se presentan diariamente en la escuela para los niños y las niñas: la bienvenida, la

introducción al aula, la clase como gestión y generación del conocimiento, el desayuno o la comida, el recreo y la despedida. Estas pautas horarias se presentan en espacios cerrados y aislados favoreciendo así la disciplina corporal hora a hora, día a día mediante prácticas programadas que la escuela impone. A partir de entonces el reloj marcará el ritmo de las vidas de los/as agentes: el tiempo de recreo, el tiempo de clase, el tiempo de ir a casa. Los/as niños/as vivirán corporalmente así la vida diaria en la escuela.

Cada pauta horaria da paso a una actividad definida y tiene su ciclo conveniente ya que no carece de sus propias prácticas corporales recursivas, en donde la interacción entre los niños y niñas y la profesora⁷⁸, vivida en las clases en el centro público privado y público variará en consideración de centro a centro. Cada momento se habitará, la vivencia se hará corporal: el cuerpo se está constituyendo.

4.1. Bienvenida y recepción

En la escuela hay una preocupación por calmar y relajar el cuerpo. Si el/la niño/a llora ante la despedida de sus padres, sus lágrimas, el rostro y su cuerpo en sí, cuentan una historia sin palabras. La profesora se acerca y elige entre el contacto visual (miradas de confortación), verbal (palabras de aliento) o táctil (besos, abrazos o caricias) con el afectado/a para que

⁷⁸ Las encargadas de las clases en la educación infantil son mujeres-profesoras, por ello hablaré siempre en femenino. Salvo el caso de algunos educadores (hombres) de otras enseñanzas, principalmente de educación física, me referiré al colectivo en femenino dada esta condición.

su cuerpo rígido y acorazado o decaído y lánguido recobre su postura y favorezca asimismo la unión con su profesora. La profesora también busca mantener el rostro sereno y la sonrisa dispuesta para reconocer a los de su clase y mantener un ánimo de cordialidad en el aula escolar, con tales mecanismos se busca la normalización del cuerpo infantil en tanto comportamiento corporal adecuado, que involucran un aprendizaje de lo que se debe hacer y lo que no, mientras se entra en contacto con otros/as en la escuela.

La normalización corporal se va adquiriendo mediante rutinas establecidas diariamente y puede ser observable desde la entrada al colegio hasta la despedida. La apariencia, los gestos, la distancia, la expresión forman parte de un cúmulo de variables que desembocan en prácticas corporales institucionalizadas que los/as niños/as en su calidad de alumnos/as, van aprendiendo todos los días.

A menudo encontramos que aun cuando la profesora no emita verbalmente frases precisas para indicar el inicio o el cambio de actividades escolares, verbigracia: “Formaos para entrar a la clase” “A callar, que la seño va a hablar” “¡Vete de aquí!” “¡Deja de estar haciendo eso!” “Afuera” “¡Cálmate!”, los/as niños/as aprenden a interpretar las señales corporales de su profesora y de sus compañeros de clase y a adoptar posturas corporales de acuerdo con ellas.

Son esas señales las que orientan a los/as niños/as a formarse en una fila para entrar a la clase, para callarse, para detener una actividad, para estar

alertas, para retirarse de la mesa de la maestra, para esperar un castigo o una recompensa, para salir o entrar al salón de clases, para calmarse o expresar emociones. En estas señales los/as niños/as advierten mensajes con significados comunes en todos los colegios en lo que se hicieron las observaciones.

Ahora bien desde el momento en que los/as niños/as acceden al colegio, bien sea que entren por propio pie o acompañados de algún adulto, se generan diferencias y divergencias de acuerdo con el género, la clase y la etnia en las rutinas escolares que son incorporadas cotidianamente.

Si los/as niños/as se introducen solos al colegio desde el acceso principal a su aula escolar mientras sus acompañantes (padre, madre, hermanos o cuidadores) se quedan en las puertas del colegio, se les están reafirmando prácticas autonómicas e independientes y por tanto un comportamiento social discordante de los/as otros/as niños/as que llegan acompañados o son cargados y depositados hasta la puerta del aula escolar e incluso hasta la mesa de trabajo de la profesora, como sucede en algunos centros.

A la hora de la bienvenida y recepción la escuela se transforma en un concierto de interacciones corporales, tal y como expresara E.T. Hall (1987), se pueden leer volúmenes enteros en lo que se contempla. Y es que desde la puerta de acceso a las aulas escolares se sitúa siempre la profesora en tanto directora de la orquesta para instruir a los/as niños/as en las prácticas corporales institucionales necesarias, acordes con las rutinas establecidas por la escuela. Esto implica, por un lado, el

seguimiento de reglas y recursos con implicación recursiva, así como instrucción de pautas ineludibles en cuanto a miradas, gestualidad, expresiones y posiciones corporales que ayudan a situarlos en el tiempo y el espacio de la escuela.

“Derechitos y calladitos que venimos a aprender”. Sofía. COL/PUB.

“Dejar de moveros... parar el cuerpo, parar el cuerpo para que la cabeza pueda trabajar”. Profesora B1 del COL/PUB/MAD.

En tales rutinas los sonidos juegan un papel imprescindible, por ejemplo el timbre o *la chicharra* y los aplausos indican entrada y salida, principio y fin de actividades escolares. Los/as niños/as reaccionan a éstos corporalmente excitados y modifican su comportamiento inmediato para hacer un despliegue de prácticas corporales recursivas, en tanto aprendizaje y entrenamiento de reglas y normas de comportamiento público y social enseñados en la escuela y reforzados en la casa. La música también es un elemento de ubicación espacial y temporal. En algunos centros educativos como el COL/PUB/ETN reciben al alumnado con música infantil que recuerda al alumnado el entrenamiento corporal de la escuela.

Todas/os las/os niñas/os del COL/PRIV/MONT llegan en auto al colegio. Sin embargo las niñas, en mayor medida que los niños, cuando se bajan de él y despiden a quien los ha llevado extendiendo una mano, mientras que con la otra envían besos; antes de bajar escuchan las

recomendaciones de quien los acompaña sobre los cuidados que se debe tener en la escuela. Cuando descienden del automóvil saludan tanto a la persona que siempre vigila la puerta del colegio, como a quienes se encuentran a su paso. Se desplazan a lo que reconoce como **“su salón”, “su clase”, su nicho.**

A su paso pueden encontrarse con otros/as niños/as, profesoras o personal administrativo y voltearán su mirada hacia ellos para recompensarlos con un saludo. Si alguno de ellos/as le hace alguna pregunta sobre el nuevo día o le elogian el peinado, el uniforme o cualquier detalle de su indumentaria o de los cuidados de su cuerpo: el baño, el olor de su shampoo, de su loción. La/el niña/o responde con su cuerpo que expresa seguridad: endereza la espalda, mira hacia el frente y ríe, o timidez: encorvándose y desviando la mirada hacia algún punto del espacio.

En contraposición a esta serie de pautas corporales se encuentran las que se desarrollan en los COL/PUB, COL/PUB/ETN y COL/PUB/MAD en donde los/as niños/as entran acompañados desde las puertas del colegio hasta la puerta del aula escolar porque no hay ninguna persona –por parte de la institución escolar- que retroalimente las prácticas corporales recursivas, desplegadas aquí.

Los/as niños/as de estos otros centros educativos se desplazan asidos de la mano de quienes los custodian o bien abrazados o montados sobre los hombros del padre desde el tramo que separa el pórtico de entrada a la

puerta del aula escolar. Ahí la tutora los recibe y hace una fila para su entrada ordenada al aula como se acostumbra en el COL/PRIV/MONT o bien, como es rutina en el COL/PUB, los padres le darán el/la niño/a a la tutora o entrarán a la clase y buscarán acomodar a lo/as niños/as en la silla destinada para ellos/as.

Mientras los/as niños/as están en la fila o con la tutora o con los acompañantes y se disponen para entrar, algunas madres se acercan a dar recomendaciones a sus hijos/as, al hacerlo es evidente el despliegue corporal tanto para mensajes restrictivos como para los permisivos. El cuerpo de la madre es una señal que los/as niños/as interpretan: saben que esperar si ella lo toma con suavidad o por el contrario lo zarandea para darle una instrucción.

Si algún/a niño/a llora o no quiere entrar a la clase se aferra a su acompañante y la profesora puede intervenir para calmar su cuerpo, sustituye el cuerpo del padre o la madre y con una mirada acompañada de un ligero movimiento de cejas le sugiere al adulto que abandone el recinto, en tanto esto sucede estimula corporalmente al infante masajeándole la espalda, abrazándolo o acariciándole la cara a fin de que pueda sentir la seguridad de su atención y el confort de su asistencia.

Los/as niños/as van ingresando a la escuela según la hora estipulada por la institución. A las 9:00 horas en el COL/PUB, COL/PUB/ETN y COL/PUB/MAD y a las 8:30 horas en el COL/PRIV/MONT, en uno y otro hay tolerancia de diez a quince minutos para la entrada.

En los colegios públicos los/as niños/as pueden llegar al colegio antes de la hora de entrada al aula y:

- a) Quedarse jugando en el patio central sin mayor vigilancia que la de los encargados de limpieza del centro. En este caso sonará un timbre a la hora acostumbrada que termina de despabilarlos y que tanto ellos como los adultos, profesoras y acompañantes, interpretan como la *hora* de la clase⁷⁹.
- b) O estar en un programa llamado los *primeros del cole*.⁸⁰ Llegada la hora de entrada los niños se dirigen a su clase.

Para ambos casos en cuanto se avisa que es la hora de entrada al aula escolar los cuerpos cambian su postura corporal, pasan de una posición relajada a una normativa, propia del inicio de clases: espalda derecha, mirada al frente y distancia física entre compañeros/as. El cuerpo infantil, va adoptando así, determinadas posturas de acuerdo con las circunstancias inmediatas de copresencia, en relación con sus profesoras y compañeros/as de clase.

En relación con esto, se detectan diferencias socioculturales y de clase social entre los centros investigados, que se van incorporando en la infancia y pueden apreciarse en las maneras en que los/as niños/as se presentan ante los demás (involucrando aspectos como la indumentaria,

⁷⁹ Me refiero a los centros educativos COL/PUB y COL/PUB/ETN

⁸⁰ Se trata de una ayuda remunerada que brinda la Asociación de Madres y Padres de familia AMPA para los padres y madres trabajadoras. El horario de entrada es a las 7:00 de la mañana, a partir de esa hora y hasta las 9:00 los/as niños/as pueden desayunar y realizar actividades lúdicas bajo la vigilancia de un monitor.

las posturas corporales y los gestos) en las variadas formas de interacción y comunicación con las profesoras y sus compañeros/as.

Tales diferencias pueden ser ocasión de discriminación, confinamiento o aislamiento por los propios alumnos o por parte de la profesora.

“...tengo como unos seis u ocho niños que hablan dialecto, pero también hablan o bueno entienden un poco el español...Yo trato de hacerlos que entiendan, tampoco los dejo que, por ejemplo... que les digan, el José, el no, le digo, no se dice así...entonces yo los corrijo. Su expresión no es tan amplia como los niños que vienen de familias que en verdad saben hablar, es difícil castellanizarlos... tampoco sus movimientos, ni su ropa son los mismos que los de los niños normales” Profesora B1 del COL/PUB/ETN.

“Por ejemplo esa niña, la de las trencitas es de los otros” Profesora A1 del COL/PUB/ETN.

Asimismo estas manifestaciones en tanto *habitus*, son corporales y van construyendo la identidad individual y colectiva.

La heterogeneidad étnica es corporal y en la escuela, como instancia tipificadora, se vive diariamente. La encarnación del *habitus* va orientando las lógicas individuales y colectivas. El sentido, el saber común está en la acción inmediata de las profesoras y es trasladado a través de la comunicación, al alumnado.

La comunicación en tanto convivencia en el desarrollo de la corporealización infantil se manifiesta de manera diferente entre los centros educativos, no obstante se puede observar una constante en todos

ellos: la separación. Alejamiento, distancia corporal entre niños y niñas por su condición de género, de clase y de etnia.

Otra separación se da es con los llamados *niños de integración* que son niños/as de movilidad reducida o con alguna discapacidad neuro-motriz admitidos excepcionalmente en el COL/PRIV/MONT y con mayor asiduidad en el centro COL/PUB/MAD.

La posición de estos/as niños/as, como veremos en posteriores subcapítulos, está directamente relacionada con la respuesta que el alumnado y el profesorado les otorga. Las tomas de posición son multiformes debido a las variadas necesidades de desarrollo y atención corporales exigidas por esta minoría. Su capacidad comunicativa y conductual es observada por el alumnado en tanto marcas, huellas que los sitúan como diferentes.

El alumnado de integración que asiste al COL/PUB/MAD no siempre convive con el resto en estas pautas horarias, debido a que son transportados en un autobús especial llamado *ruta* y a su llegada a la escuela como a su salida, son recibidos por personal destinado a proporcionarles las sillas o aparatos especiales que les permiten desplazarse en el colegio, sin embargo siguen fielmente, en la medida de lo posible, las normas y valores corporales del entorno en el que se desarrollan.

4.2. La clase, gestión y generación de conocimiento

Ya en la **clase** el intervalo entre actividad y actividad itinerante es variable: en los COL/PUB y COL/PUB/ETN el horario es de noventa minutos y en los COL/PRIV/MONT y COL/PUB/MAD el horario de clase es de ciento veinte minutos. La diferencia radica en el número total de horas que asisten al colegio. Los/as niños/as de los COL/PUB y COL/PUB/ETN asisten tres horas diarias, los del COL/PRIV/MONT cinco horas y los del COL/PUB/MAD siete horas. Las prácticas en las rutinas escolares que viven los/as niños/as son variadas y en algunos casos divergentes, sin embargo todas son cíclicas y siguen -y exigen- determinados patrones conductuales, por parte de los/as agentes.⁸¹

En el grupo A1 del COL/PUB se comprueba la asistencia. Hay treinta y dos alumnos y están distribuidos en cuatro mesas de ocho integrantes. Esos sitios son previamente asignados por la profesora desde el inicio del curso y marcan las interacciones que los niños y niñas establecerán a lo largo del ciclo escolar. Hasta que la profesora estime conveniente su cambio de sitio, el asignado es respetado como su propio espacio denominado “mi lugar”, dentro del espacio del aula escolar.

⁸¹ Para apreciar mejor estas prácticas rutinarias se describen las observaciones en los colegios observados. En cada centro se observaron dos o tres grupos diferentes de alumnado y profesorado, por lo tanto se distinguen unos grupos de otros con el código señalado en el apartado 3.1. *Contornos imbricados de la corporalidad: itinerarios, nichos y prácticas*, de este trabajo de investigación.

La profesora verifica visualmente la presencia de los/as niños/as a la clase con solo mirar el sitio que le ha asignado, sin que apenas éstos se enteren. Cuando se dan cuenta, ayudan a la profesora a evidenciar la presencia o ausencia de los cuerpos. Al designar los sitios, los niños y niñas son distribuidos y separados los unos de las otras. Así encontraremos cuatro mesas de trabajo, de las cuales dos están integradas exclusivamente por niñas o por niños y las dos restantes son mixtas, dado el número impar de los alumnos.⁸²

Aunque la profesora arguye que fueron los propios niños y niñas quienes quisieron sentarse así, lo cierto es que ellos/as son susceptibles de manipulación por parte de la profesora, en el sentido de que es ella quien tiene y toma la decisión de moverlos, intercambiarlos y asignarles un sitio, ya sea en función del cumplimiento de tareas específicas o porque lo considera oportuno de acuerdo con el sentido común.

Podríamos decir que ante tal separación y diferenciación sexual, los niños y niñas trabajan de forma aislada, no obstante es común que ambos posen sus miradas en las otras mesas para curiosear lo que hacen sus compañeros. Incluso los niños se levantan de su asiento y comprueban si los pies de los integrantes de su mesa están en el suelo o si calza zapatillas deportivas de *Spiderman* o del superhéroe de moda. Las niñas, por su parte, la mayoría de las veces, se incorporan de su asiento para comprobar si su compañero hace los deberes y en su caso ayudarlo, dirigirlo o burlarse. Si ven que ha avanzado poco las niñas ofrecen su ayuda una y

⁸² Aquí inicio con las descripciones de las observaciones entre los colegios que se distinguen de los comentarios y reflexiones que efectúo por el tipo de letra y el espacio interlineal.

otra vez o bien, sin decir nada, se anticipan a lo que sus compañeros necesitarán más adelante.

Aquí las niñas asumen un papel solícito ante los demás, frecuentemente inician y terminan sus deberes con miradas furtivas hacia los/as otros/as, incluida su profesora de quien esperan persistentemente su aprobación realizándole preguntas: “¿Así está bien maestra?, ¿Lo hice bien?, ¿Ayudo a los demás a hacer su tarea?” Recuerdan siempre las normas y se adelantan a la profesora para resonárselas a sus compañeros: “¡En el salón no se grita! ¡No peleen! ¡Hagan su tarea y dejen de jugar!”

Esta actitud promovida en la escuela es ampliamente manejada desde el campo familiar, que independientemente de las condiciones de clase de los niños y las niñas que asisten a estos colegios, en sus familias es la madre quien asume el papel central de asistencia, cuidado y atención de los/as hijos/as y en donde las niñas aprenden desde pequeñas a atender y anteponer a padres y hermanos a ellas y a su madre; por lo que es normal que aprendan a intuir. Al vivir esta realidad sexuada en sus cuerpos, de acuerdo con Bourdieu (2005, 46-47), el desarrollo de la intuición femenina es una sumisión objetiva y subjetiva, una forma de los dominados que provoca u obliga a presentir al otro, a las atenciones necesarias, a la vigilancia, a adelantarse al otro, a verse en el otro, a darse.

Para iniciar con lo programado para ese día la profesora, solicita silencio. Los cuerpos de los niños poco a poco dejan la faena de ser superhéroes, princesas, autos y mariposas, que se manifiestan interna y externamente en el cuerpo, y escuchan a la profesora que recurre a un tono de voz alto para

preguntar afirmativamente sobre la vida cotidiana de los niños y niñas, para acto seguido realizar la ficha de trabajo indicada.

En tanto trabajan, la profesora constantemente los vigila desde su lugar privilegiado: el escritorio, que no dudará en golpear en seco para pedir atención, si es que advierte que los niños han olvidado la instrucción, y preguntará si están haciendo el trabajo correctamente; o bien se trasladará hasta las mesas de los niños y niñas para ver lo que hacen. Con las manos entrelazadas y hacia atrás, las cejas arqueadas califica uno a uno los trabajos de los niños y niñas y, de cuando en cuando, los elogia o los reprende. Ante ello los/as niños/as responden con el júbilo en el cuerpo o con la mirada huidiza, la espalda ligeramente encorvada y juegan con sus dedos si es que su trabajo no cumplió con lo establecido o con las expectativas de su instructora. La profesora sin decir nada pone el dedo índice sobre la cabeza de los/as alumnos/as que se encuentran distraídos/as. Ellos bajan la cabeza y retoman sus deberes.

Mientras eso ocurre, en las mesas contiguas los niños identifican la autoridad y el poder en la postura corporal de la profesora e inmediatamente apropian el silencio en sus cuerpos: se callan, mantienen la espalda recta en el respaldo de la pequeña silla, colocan los pies en el suelo y los mantienen juntos o separados, según el caso. Algunas veces y ciertas niñas disponen su vestido, metiéndolo bajo sus piernas cuando están sentadas, esto hace que sus piernas al igual que sus pies permanezcan juntos e inmóviles cual venda que las ciñe, diríamos que la indumentaria de ella y para ella se hace su cuerpo; su principal preocupación es que alguien les vea la ropa interior. Su corporalidad está

asociada siempre al vestido o a la falda. Es notoria la coacción de la propia profesora o de otras niñas si ella no mantiene las piernas cerradas.

Por su parte los niños se ciñen los pantalones y mantienen los pies juntos o separados y la mirada al frente, son desenfadados al usar la ropa, no presentan el mismo grado de ansiedad de las niñas si descubren su ropa interior. Saben del castigo si no se mantienen quietos: quedarse sin recreo o ser trasladados a la presencia de la directora del centro o cambiarlos del lugar –en el caso de los niños- para sentarlos entre dos niñas.

Esto último es tomado por los niños como una señal de debilidad y fragilidad, ya que los expone y los induce a tomar posiciones ante tal manifestación. Sin embargo si el castigo es reiterativo sus congéneres no dudarán en reconocerlos con marcas que formarán parte de su identidad y que puede llevarlos al rechazo.

El entrenamiento corporal de los/as niños/as en esta edad es bastante acentuado, saben como manifestar desprecio, burla, aprecio, colaboración, solidaridad entre otras muchas otras expresiones e interpretarlas, tanto por su significado cuanto por los valores y creencias en el marco de sentido social en el que desarrollan y que le es transmitido corporalmente a través de la interacción y comunicación.

A medida que la profesora se acerca a las mesas, los niños y niñas corrigen su postura, controlan los movimientos de sus manos y pies -que hasta hace un momento tenían el movimiento de un rehilete⁸³ en días de viento-. Las

⁸³ Molinillo.

niñas esperan la aprobación de la maestra para prestarse solícitas a ayudarlo, si la maestra consiente, se levantan y asumen la postura corporal de vigilancia, imitan lo que hace la profesora y si aprueban lo que sus compañeros realizan, lo miran de manera indiferente y mueven la cabeza afirmativamente.

Por el contrario, si lo que ven no resulta de su agrado lo expresan con su cabeza, realizando movimientos de izquierda a derecha repetidamente y colocan sus dedos en lo que consideran el error. Si al que está corrigiendo es un niño puede recibir de él un golpe o un empujón o bien su indiferencia que suele demostrar cerrando los ojos y tapándose los oídos. Si es una niña, puede mostrar indiferencia como el niño, o puede establecerse un diálogo excitante para comprobar quién de las dos tiene la razón, que generalmente termina con la mediación de la profesora.

Como hemos dicho ya las niñas y los niños se adiestran corporalmente, su cuerpo en tanto estructura perceptiva, activa y reactiva, discriminan las señales del adulto, las prohibiciones, las autorizaciones y con base en esa información corporal emiten una respuesta. En el tiempo, como medida de duración, se verifican esos ajustes mediante recompensas táctiles o faciales de la profesora, acompañadas de consecuencias corporales para el alumnado.

Josué pelea con Yahir mientras están en la clase: se han puesto de pie y se empujan, enderezan la espalda y miran fijamente a su oponente mientras colocan los puños en la clásica posición de boxeo. La profesora lo observa, lo coge del brazo y ejerce presión en él, el niño voltea y desvía la mirada. Ella lo lleva a su silla y lo obliga a sentarse, él levanta la mirada y mientras ella

lo señala con el dedo índice y con la otra mano le sujeta la barbilla le advierte: ¡Aquí hay reglas, si no te gustan te vas!

Paola observa la escena y se distrae de sus deberes, la profesora la sorprende por detrás y le punza la espalda con un rotulador, la niña al sentirlo vuelve a sus deberes, dispone su cuerpo para la lección: se sienta con los pies derechos y mantiene la vista fija en el cuaderno.

Las gratificaciones y el castigo comunican a los/as niños/as el sentido social que adquiere su adiestramiento corporal. Todas las indicaciones son corporales: la disciplina, el poder, la autoridad, las emociones y así se viven, aun en la voz perciben tonos, inflexiones y silencios que descubren sentido en esa construcción social de significados y valores que promueve la escuela.

Contrariamente a lo se observó en el COL/PUB y en el COL/PUB/ETN, en los cuales el uniforme homologa la corporalidad infantil, enfatizando la diferenciación sexual, puesto que los niños usan pantalones y las niñas vestido, en el COL/PRIV/MONT el uniforme no está diseñado para enfatizar las diferencias en las posiciones que ocupan los niños y niñas en el espacio físico y social, pues todos, por igual, usan la misma ropa: pantaloncillos cortos y una camiseta con el logotipo del colegio. Aquí la vestimenta no limita la expresión ni los movimientos. Niñas y niños semejan sus posturas corporales a la hora de sentarse, de correr, de brincar, de trepar, de saltar, de caminar entre otras actividades; lo que nos permitiría advertir que las disposiciones corporales de niños y niñas

pueden no ser fundantes ni permanentes sino que están en continuo cambio, debido a la propia potencialidad de transformación y control.

En el grupo A, con las profesoras 1 y 2 en el COL/PUB/MONT los niños y las niñas llevan el mismo uniforme: pantaloncillos cortos y una camiseta tipo polo, que permite a ambos mayor soltura corporal. Cuando entran solos/as al recinto escolar son recibidos/as por una profesora que les saluda, se dirige a ellos/as con entusiasmo y los/as invita a ir a su aula. Si coinciden con otro u otra compañera, es común que se vean y que se coloquen uno detrás de la otra para introducirse al salón. El orden corporal es evidente.

En el salón encontrarán a su disposición el material que podrán elegir para trabajar siempre bajo la mirada alerta y vigilante de las profesoras. Aunque hay mesas de trabajo con cuatro o dos sillas, los niños/as elegirán de acuerdo con el tipo de objeto seleccionado realizar el trabajo en la mesa o en el suelo sobre un tapete, generalmente en forma individual y en silencio. Todo su cuerpo se dispone en una actitud de atención y voluntad ante el objeto que trabajan, bien sea un rompecabezas, una torre, una caja de limpieza de zapatos o un libro.

Ninguna de las acciones de los niños y niñas pasa desapercibida para el adulto que no tiene un lugar específico para estar sino que dependiendo de la dificultad que encuentren los niños/as a la hora de desarrollar el trabajo se acerca presta para ayudar. Bastará con que el niño o la niña en apuros voltee la cabeza en señal de búsqueda para que la guía se acerque.

La profesora también esta pendiente del modo en que un niño o niña escribe. Si lo hace con la mano izquierda solícitamente se la cambia por la derecha, puede o no explicarle porque lo hace, pero centra su atención en el trabajo que desarrolla. Si el niño es un reincidente lo deja. Todas las actividades en el aula escolar tienen un principio y un fin y no se puede empezar otra sino se ha concluido definitivamente con la anterior.

Tanto en referencia a las interacciones entre los/as niños/as cuanto por la jerarquía y control de la profesora lo que se hace evidente es que el poder es corporal. Este tipo de interacciones a las que son expuestos niños y niñas permiten ver que en el tiempo se soporta todo un proceso de identificaciones y conexiones a partir de la experiencia, de los discursos, de las representaciones y de las prácticas y que todo esto pasa por el cuerpo.

Aún en el caso que la profesora no está en el aula o no se la vea, su presencia es inherente al espacio, no tiene que gritar para hacerse presente, ni azotar ningún objeto para que los niños y niñas sepan que está ahí, siempre vigilante, nunca mantiene el mismo sitio en el espacio físico, sin embargo desde donde esté es localizada por los niños y niñas.

En cuanto a la corrección del uso de la mano para en la escritura pareciera tener un origen pedagógico, sin embargo sería importante atender a lo que representa en el orden simbólico la preeminencia de la mano derecha (Hertz, 1990) pues está asociada al honor, al orden, al poder, mientras que la mano izquierda es despreciada, relegada a la servidumbre, a la torpeza y reducida al papel de auxiliar. En el aula escolar está presente en forma de sistema de clasificaciones andrógino, en el que el hombre se vuelve la mano derecha y la mujer la izquierda.

En la escuela como institución social están presentes numerosas relaciones de fuerza constituyentes e instituyentes tanto del espacio cuanto de la identidad, ahí en el juego social, en la interacción, en la

comunicación entre profesoras y alumnado, la identidad individual y colectiva en tanto proceso constructivo se va transformando, las tomas de posición se revierten o se confirman.

Si un/a niño/a no cumple con las normas de conducta en el salón es castigado con la quietud de su cuerpo, alejado de los demás y para ello en el aula hay una silla de observación, cuando el niño o la niña no controle su ansiedad, tire a propósito el material o moleste a otro se sentará ahí por sugerencia de su profesora. Cuando la niña o el niño llega a la silla para pensar en lo que hizo, su cuerpo se encorva, baja la mirada y puede llorar, si es así la niñera⁸⁴ se acercará a consolarlo/la y le recordará porque está ahí.

Aquí se hace visible que el castigo reprime al cuerpo.

El cuerpo es aislado del contacto corporal con otros, de su libertad de movimiento y de su propia seducción de tocar y ser tocado.

Al cuerpo se le imponen barreras como el silencio para convocar en él la reflexión de sus movimientos inadecuados o equivocados, del mal uso en el espacio físico y social. El/la niño/a vive la información de la consecuencia de sus acciones corporales en su propio cuerpo y por medio de estos castigos corporales se busca perpetuar el adagio educativo modernista “Mente comunicante en cuerpo silente”

La sesión en clase transcurre en calma a no ser por un diálogo a media voz. Una niña le dice a otro que ha cogido del perchero una gorra rosa que se coloca:

-Eres niña.

⁸⁴ La niñera es una monitora que coadyuva en las tareas de asistencia a la profesora titular.

-No. Yo soy hombre.

-No, eres niña porque tienes una gorra de princesa

-¿Quieres que te de un beso?

*-No.*⁸⁵

El diálogo concluye con la indecisión del niño que pasados un par de minutos y cuando la niña se aleja decide quitarse el accesorio que pone en duda su sexo. La profesora no interviene en la situación.

Esta escena cotidiana puede servir como dato importante para constatar que los niños/as asimilan que su sexo determina las pautas, comportamientos y acciones que les corresponde de acuerdo con él. Así aprenden y reconocen tanto en ellos y ellas mismas como en los demás, que existe indumentaria, colores, juguetes y acciones que los identifican, los clasifican y los diferencian. Su cuerpo es un estandarte de su sexualidad.

En este caso la niña objetualiza, como lo ha aprendido, su sexualidad y la de su compañero, y poco a poco, rutina a rutina se entrena en la discriminación y en su corroboración sexual para mantener la posición que ocupa en el campo físico y social.

La clase dura de 60 minutos y después los niños van solos a otra aula en donde les espera otra profesora. Ahí ella les indica el proyecto a realizar. Se sientan de cuatro en cuatro en las mesas dispuestas. No hay instrucción para sentarse, sin embargo ellos y ellas buscan a los de su mismo sexo.

Cambian de actividad en la misma clase y se sientan en el suelo, esta vez las niñas se sientan con los niños. Mientras la profesora explica los detalles

⁸⁵ Diálogo en el grupo A2.

de la lección, un niño se golpea la cabeza y luego con ella a otro y le advierte “A mí no me duele porque soy de plata”. La profesora lo reprende.

Aquí se pueden apreciar que los niños desarrollan y exaltan pensamientos y acciones de valentía, fuerza física, resistencia e insensibilidad que van haciendo diferentes a las niñas, diferenciación por género claro está, motivados por: a) los tipos de juegos que realizan, les promueven y azuzan, b) así como las series, personajes, películas y productos que ofertan los medios de comunicación masiva, c) aunado al trato y relación que reciben y establecen con los otros y otras.

Es decir, en esas demostraciones se inicia la incubación del ser diferente, que siente diferente: aunque les duela golpearse ellos deben demostrar que pueden resistirlo o lo que es peor, que no les duele y aprenden a esconder su dolor y su llanto porque pone en riesgo su sexualidad, lo que a la larga limita su expresión a lo que los demás quieren oír y ver, reafirmando actitudes sexistas.

En el grupo A1 del COL/PUB/MAD hay 18 alumnos, ocho niños y 10 niñas y en el grupo B1 acuden regularmente 17 alumnos, nueve niños y ocho niñas. Los niños y las niñas de acuerdo con el reglamento escolar de colegios públicos no llevan ningún uniforme, van vestidos a libre elección y debido a que es invierno, la mayoría de los niños y niñas llevan pantalones y camisetas, pero si el día es soleado las niñas llevan faldas y vestidos con medias. Los colores que usan tanto niñas como niños son variados, y aunque prevalezca la división sexual por colores, tonos pasteles y claros para las niñas frente a los tonos vivos y oscuros para los niños, no es

extraño ver a niños vestidos con chaquetas o polos rosas, color asociado generalmente a las niñas o a las niñas vestir con colores oscuros. El pelo es también un dato referencial a la hora de identificar a los niños de las niñas en la clase, ya que muchos son los que lo usan largo, mientras que algunas niñas lo llevan corto.

En el COL/PUB/MAD no se utiliza uniforme escolar y ello incide directamente en la manifestación de la diversidad y la autonomía personal de la corporalidad. Si bien el uniforme responde a un concepto normativo de identificación con la institución escolar, también estandariza y vuelve homogéneos a los grupos. La clase social está presente en el tipo y la calidad de la indumentaria del alumnado y en las posturas y movimientos corporales que incorpora el alumnado al usarlas, y el uso del uniforme reduce la apariencia de la diferencia de clases que pudiera expresarse si éste no se usa.

Al no llevar un vestido específico, los niños y las niñas tendrán la responsabilidad de elegir diariamente la ropa adecuada o participar en su elección y con ello se abren brechas en cuanto al poder adquisitivo y de compra de cada una de las familias.

Uno de los mecanismos usados por los adultos para ordenar y dotar de sentido la corporalidad infantil es precisamente la vestimenta, el hecho de que no se utilice un uniforme favorece que los niños y las niñas se vistan diferenciadamente. Sin embargo es pertinente apuntar que el uso de colores suaves y delicados como el rosa, el morado, antaño pensados

exclusivamente para niñas, ahora son usados por algunos niños, sin que esto genere preocupación alguna.

Estas prácticas en el uso del vestido no pasan desapercibidas por las profesoras o monitoras, sin embargo no son ni halagadas ni sancionadas por ellas, pero sí por algunos de los compañeros, quienes comentan entre sí tanto el color como el largo del pelo. En cuando identifican estos datos extraños a la corporalidad del niño, éstos o las niñas comentan lo que creen que no pertenece a su identidad sexual, sin embargo la respuesta surge de entre ellos y ellas. Calman la ansiedad que puede provocarles con un *“No pasa nada, la seño⁸⁶ dice que si lo usas no pasa nada... Mi hermano usa un jersey rosa y es un chico”*

Estas prácticas empiezan a dar lugar a evoluciones diferentes del tratamiento histórico concebido sobre la corporalidad infantil y por tanto a reconfiguraciones en los marcos de sentido.

En cuanto entran al aula todos van sentándose en una alfombrilla en la que se celebra lo que denominan asamblea. Constituidos en ella interactúan entre sí verificando la asistencia, identificando el día de la semana, el mes y el año y el clima que observan por las ventanas que están al frente de la alfombrilla. Los niños conforme van llegando se agrupan en un solo sitio y las niñas también. Sin embargo hay niñas que se hacen sitio entre ellos, pero algunos niños no permiten que haya niñas entre ellos, la acorralan y si la niña exige un espacio puede recibir un golpe.

En la asamblea los niños y las niñas interactúan de tú a tú con la profesora, la llaman por su nombre y cada vez que hablan tienen que levantar la mano,

⁸⁶ *Seño* es una manera cariñosa de llamar a su profesora.

de lo contrario no se les presta atención. Después de la asamblea toman su sitio en cada una de las sillas de las mesas de trabajo. Cada uno asume el sitio que se les ha asignado desde el principio. Niños y niñas se sientan mezclados en las cuatro mesas de trabajo, en algunas hay cinco o cuatro integrantes, cada uno de ellos tendrá su turno para ser el responsable de su mesa. Los niños de integración⁸⁷ forman parte de ellas.

En la clase la tutora corrige principalmente a quienes no acatan la norma y generalmente es hacia los niños más que a las niñas. Su corrección es corporal. Primero solicita su atención con palabras y ademanes que evidencian el mal comportamiento. Segundo, se acerca a la mesa en donde se encuentra el niño y golpea brevemente la mesa con los nudillos o los dedos extendidos para conseguir su atención. Tercero, les coge de la mano o les levanta el mentón para reafirmar la instrucción: “Para escuchar debemos tener: el culo en la silla, los pies en el suelo, las manos sobre la mesa mirando hacia donde está María⁸⁸...No levantéis el culo hasta que no esté terminada la ficha”

En los actos descritos observamos cómo la centralidad de las acciones escolares está en el cuerpo en tanto derivación de las prácticas interactivas y continuas intervenidas por la profesora y por los/as propios/as alumnos/os. Tanto el toque que corrige y cambia la postura corporal como el contacto corporal que al tiempo que disciplina exige el surgimiento de un cuerpo silente en pro de una mente comunicante, es una constante en los centros educativos observados, la labor educativa se desarrolla en el cuerpo y a partir de él.

⁸⁷ Los/as niños/as llamados de integración cultural se identifican por padecer algún retraso de orden neurocerebral o motriz.

⁸⁸ María es el nombre de la profesora A1 del COL/PUB/MAD.

La corporealización obedece a una simbología social que los niños y las niñas por un lado, identifican de los adultos al imitarlos y que los va configurando en el tiempo y en los espacios y por otro lado, a partir de la experiencia interactiva que les supone volición y performatividad. Los itinerarios que ocurren dentro de esta estructura social encarnan valores, significados, pero también significatividad para los niños y las niñas.

Los mensajes sexistas unas veces sutiles y otras veces agresivos se advierten en el aula a partir del rechazo y marginación de algunos niños más que de las niñas. A diferencia del COL/PUB, COL/PUB/ETN el COL/PUB/MAD no se observa una actitud generalizada sino más bien focalizada y se centra en lo relativo a compartir el tiempo y el espacio con las niñas.

Hay un reloj que está situado en el medio del salón desde donde gobierna el tiempo de la clase. Los niños y las niñas preguntan a la tutora, a medida que avanzan con la ficha escolar, si ya es la hora del patio. María mira el reloj y advierte que es la hora de Inglés. La profesora de inglés entra al aula y Pablo advierte “Qué aburrido va ser esto, bailar y bailar. Bailar es de chicas”. Ella pone un cd y pide a los/as niños/as que se agrupen por parejas; ellos/as asumen que las parejas son entre el mismo sexo y corren a buscar a sus amigos/as, la tutora explica que es con quien sea, que no importa el sexo, sin embargo los niños más que las niñas se agrupan por sexo, se tiran de la ropa, se golpean, rechazan, marginan por buscar a un compañero. Solamente Alfonso se queda sin pareja, nadie quiere estar con él porque es el ‘pegón’ de la clase; es así como al final nadie se le acerca, el resto cuchichea y le ve de tal forma que una cerca invisible le rodea. Almudena busca con los ojos y las manos extendidas una pareja y Pepe es

cogido por la profesora. Rocío baila sola hasta que se apropia de las manos de Rogelio que sin más se queda con ella.

El tic tac del reloj va marcando las trayectorias de los niños y las niñas en el aula escolar. Las actividades que se suceden en el aula escolar son gobernadas por el reloj. Con el tiempo a favor se va esculpiendo el sentido de equivalencias en el espacio como lugar intervenido por prácticas y desplazamientos de los niños y las niñas. Los enfrentamientos como las reconciliaciones son corporales. Alfonso deja huellas en las niñas si se anteponen entre él y otro niño, sin embargo los niños se resisten poco a su compañía, uno que otro le ha dicho que sólo pegan los animales, que los chicos hablan, que no agobie, que nadie lo quiere porque es un pegón. Esto nos permitiría apuntar que la corporalidad infantil es coyuntural y reflexiva a partir de la interacción.

Almudena, Rocío y Pepe son parte de los llamados “de integración cultural” que se identifican por padecer algún retraso de orden neurocerebral, motriz o como en el caso de Almudena una traqueotomía⁸⁹ que le impide respirar, comer y comunicarse normalmente. Almudena tiene que bajar la cabeza para emitir palabras que se emiten en forma de resuello. Sus compañeros y sus compañeras han aprendido a hacer silencio absoluto cuando ella habla a petición de la profesora o bien por cuenta propia.

Su disposición corporal es singular, se le distingue de entre todas, camina con los hombros levantados y echados hacia delante como si así se

⁸⁹ Se trata de un procedimiento quirúrgico permanente (en este caso) con el objetivo de insertar un tubo traqueal para ayudar a respirar y a deglutir. Para realizar la traqueotomía es necesario hacer una abertura en la tráquea por medio de una incisión a través del cuello. Almudena cuenta con un servicio médico domiciliado en la escuela a cargo del Ayuntamiento. La enfermera le ayuda a mantener libre de secreciones el orificio de la traqueotomía que se cubre con una venda. La niña tiene que tener cuidado de exponerse al agua, al polvo y por tanto a ejercicios agitados que le provoquen ahogamiento, para lo cual la supervisión de la enfermera es esencial para mantener la venda que le cubre, seca y limpia permanentemente durante su estancia en el centro escolar.

protegiera. Su mirada cabizbaja le hace guiños a todo su cuerpo que rehuye del contacto corporal, al mínimo contacto con otros niños, niñas o adultos un espasmo sacude su cuerpo. Esta posición la mantiene siempre, a la hora de relacionarse busca la compañía de Jennifer, una niña sudamericana, temerosa e insegura por su recién ingreso a la clase y al país. Almudena hace un alto a su labor para observar y auxiliar –sin que nadie se lo pida- a Rocío quien, por su desarrollo físico disminuido debido a una afección neurológica, siempre parece necesitar ayuda.

Pepe tiene un trastorno cerebral más severo que el de Rocío. Su corporalidad le delata. No consigue coordinar sus ojos y sus manos al mismo tiempo, se distrae fácilmente y realizar una actividad simple para los demás, como poner pegatinas en un círculo, resulta ser una actividad desafiante para él como para la tutora o las profesoras de apoyo, sin embargo Pepe puede discriminar la voz de María su tutora de entre otras, sólo saber que viene hacia él o mirarla, cambia su postura corporal de relajada y distendida por una tensa y receptiva: coloca los pies sobre una regleta adaptada en su silla, dispone la espalda recta y coge el lapicero con una rapidez que asombra. Y mientras mira cómo sus dedos combaten con el pegamento en el papel repite con palabras que se atropellan unas a otras “A casa no, no, no, a casa no, a casa sí”

Almudena, Pepe y Rocío por diferentes circunstancias carecen de repertorio en el juego social, limitan su proximidad y orientación, lo que no les facilita la interacción, la comunicación y el aprendizaje corporal. Para

mantener y estrechar relaciones con el resto de sus compañeros y compañeras las profesoras buscan iniciar y desarrollar el contacto corporal a partir de la enseñanza de habilidades sociales en el aula escolar y así incrementar y potenciar las oportunidades de reconocerse en una trama de sentido, en donde además sean reconocidos en su corporalidad.

4.3. La comida

Se trate del desayuno o del almuerzo en cada colegio perdura una práctica corporal institucionalizada, previa y posterior a él, que se vive colectivamente. Las diferencias de clase y étnicas en cuanto a los recursos alimentarios como de inmobiliario, mobiliario y equipo así como de prácticas de comportamiento en algunos centros son extremas.

En los COL/PUB y COL/PUB/ETN que se ubican en las periferias de las ciudades y a los que acuden hijos e hijas de trabajadores no cualificados, campesinos y obreros, la cocina es improvisada y el control tanto sanitario como nutricional de los alimentos es inexistente, al igual que el comedor, que se improvisa con las mismas mesas de trabajo del aula escolar. Ahí entre lápices y cuadernos los/as niños/as del COL/PUB desayunan, mientras que los del COL/PUB/ETN llevan su propio lunch⁹⁰ o simplemente no desayunan por falta de él.

⁹⁰ Bocadillo que se toma a mediodía.

En contraposición a ello en el COL/PUB/MONT que es privado y al que asisten hijos e hijas de empresarios, profesionales y directivos, toman el desayuno en el exterior, en el amplio jardín con el que cuenta la escuela, los alimentos vienen ya preparados de acuerdo con una tabla calórica previa, listos para servirse y si necesitan estar calientes o fríos se dispone de una cocineta para ello.

El COL/PUB/MAD, a diferencia de los otros tres, es un centro público al cual asiste una población escolar de clase social media y alta, cuenta con una cocina con todos los enseres y utensilios necesarios y por supuesto con un comedor formal. Todo está perfectamente regulado tanto sanitaria como nutricionalmente y revisado por las autoridades competentes.

Así en cada espacio en este período de tiempo se observan diversas vivencias en los que se producen y evidencian las prácticas corporales.

En el COL/PUB, mientras se realiza el trabajo impuesto por la profesora llega la hora del desayuno. Los que han terminado su tarea podrán disfrutarlo sin más. Puede o no haber una ceremonia preparatoria para la comida, lo que dependerá de la profesora, de su experiencia y de sus ganas. En el colegio no hay comedor y utilizan su propia aula escolar para tomar sus alimentos, para ello inician la labor de dejar libre la mesa de trabajo: empiezan por guardar todos los artículos escolares para hacer espacio al vaso y al plato, limpian el lugar con una servilleta y esperan la señal para recoger su desayuno del escritorio de la profesora. El menú se compone de un solo platillo acompañado con la bebida, elaborados todos los días por

las “madres de familia”⁹¹ del centro con insumos que el Estado brinda y con lo que ellos consiguen a través de actividades benéficas para tal fin.

Se colocan las bandejas de los alimentos y las bebidas servidas en el escritorio de la profesora, los niños y las niñas hacen una fila para lavarse las manos en un lavabo improvisado ya que los lavabos de los baños son insuficientes para toda la población infantil dispuesta a asearse para luego alimentarse.

En la fila para el aseo de las manos, se evidencia la superioridad física de los niños, que amenazan con su cuerpo como barrera a las niñas para ser ellos quienes se laven primero, las niñas acuden al adulto para pedir justicia. Al grito indiscutible de “Las niñas primero”, las niñas se ubican primero y los niños se colocan después de ellas. En cuanto la profesora vuelve a sus actividades los niños tiran del pelo a las niñas, las mojan, y se mofan de su aparente debilidad.

La percepción de la profesora prescinde de cualquier explicación ante lo que se denomina la ventaja física de los niños, que justifica avisándoles a las niñas: “Si les pegan me avisan”, apareciendo así lo femenino como dependiente y frágil al negar a las niñas una potencial defensa personal y esperar que otra persona las proteja y ampare. El desayuno transcurre sin prisas pero sin perder el control de las manecillas del reloj. Media hora dura la actividad del desayuno antes de que la campana indique la hora del recreo.

⁹¹ En México es común utilizar este término para referirse a las madres de los alumnos y alumnas del centro escolar público, ya que son ellas quienes en su mayoría se hacen cargo de las demandas escolares de sus hijos/as, tanto de llevarlos y recogerlos como de participar activamente en las labores, actividades y celebraciones organizadas por la escuela.

Después de unos 45 minutos de clase llega la hora del desayuno para los/as niños/as del COL/PRIV/MONT. El alumnado con vigilancia de la profesora se asean las manos en los lavabos de los baños que son para todos/as. Salen al jardín y bajo la sombra de una ceiba se sientan, disponen su tapete de mesa, colocan sus cubiertos y esperan a que la profesora les sirva el alimento preparado por la familia del niño/a de acuerdo con un menú y calendario proporcionado por la escuela. Antes de comer agradecen al niño o niña que le ha tocado llevar el menú, el anfitrión se pone de pie y da la orden de iniciar. Comen el platillo fuerte, el postre y agua. Pueden acercarse al adulto y repetir el plato.

Durante la hora del desayuno también se pueden observar diferencias en cuanto al género. Aunque las instrucciones de la profesora fortalecen la autonomía y autogestión de los niños y niñas, en estas últimas se aprecia una mayor preocupación por los demás compañeros/as, avisan si los/as otros/as comen o se levantan, o bien cualquier situación fuera de lo normal, asumiendo de vez en vez el rol de madre o de maestra. Lo que nos revela que la niña imita los patrones socioculturales de las mujeres responsables de su socialización, en este caso la madre.

A los niños y niñas se les invita a comer solos y a levantarse de su asiento si desean más. El niño o la niña que lleva y comparte la comida con sus compañeros se percibe importante porque da a otros, aunque esté comiendo no pierde de vista el plato de los de más para ver si lo disfrutaban tanto como él.

Los grupos A y B del COL/PUB/MAD esperan impacientes a que el reloj marque las 12:30 para que la monitora del comedor llegue por ellos para llevarlos a comer, ya que este colegio cuenta con el servicio de comedor por una agencia externa. Los niños se lavan las manos, van al baño y acto seguido se organizan en una fila junto a la puerta de su aula. La monitora les indica el menú de ese día que se compone de tres platos: primero, segundo y postre, y advierte a los/as niños/as que aquel niño/a que no coma se quedará castigado sin ir al patio. Los/as niños/as hacen muecas y gestos en señal de que se comerán todo.

La monitora los conduce hacia el comedor escolar. Las niñas y los niños entran al comedor y buscan el sitio que tienen destinado de acuerdo con su clase. La duración del almuerzo es de una hora. En ese tiempo que permanecen en el comedor cumplen reglas: no hablar con la boca llena, no tirar la comida, no levantarse de la silla, pedir lo que se necesita a las monitoras. Los alimentos son transportados al comedor por las monitoras, los niños y niñas no participan en ello. Ellos y ellas se limitan a sentarse bien y a comer hasta terminar todo lo que se les ha servido; si les apetece pueden repetir del plato que prefieran. En cumplimiento de la normativa establecida, los niños o niñas que terminan en el tiempo acordado salen al patio al segundo recreo y los que no han concluido se quedan en el comedor hasta que finalizan el plato correspondiente.

A diferencia de los otros centros escolares observados, en este colegio de Madrid se insiste mucho en la necesidad de identificar la variedad de alimentos a fin de que ellos y ellas reconozcan visualmente y por su nombre cada uno de los platos que componen su menú. La corporalidad diferenciada entre uno y otro sexo se ve reflejada en el comedor, tanto por marcas de género, de clase y de etnia.

Se acentúa el binomio alimentación-salud que los niños, más fácilmente que las niñas, incorporan con otra connotación. Los niños hacen las siguientes inferencias: fuerza igual al movimiento, fuerza igual a niño. La frase de *“Los niños comen mejor que las niñas”*, se vive corporalmente en los gestos que los niños hacen cuando repiten el primer o el segundo plato o bien en las siguientes expresiones: “Me voy a poner fuerte como el hombre araña...Voy a aplastar a todos... Voy a correr más fuerte”; frente a las elucubraciones de las niñas: “Si comes mucho te haces gorda... Si comes te crece el pelo y las uñas se te hacen larguísimas como las de las Witz...” o de ambos: “Tenemos que comer todo porque hay niños que mueren de hambre en otros mundos...Dios nos da la comida y tenemos que comer... Mi mamá dice que si comes no te enfermas”

De esa manera, los niños y las niñas a partir de esta actividad temporal expresan sin saberlo credos religiosos, doctrinas políticas, educativas, miradas científicas y médicas que reafirman lo que significa ser niño, ser niña. Tales conceptos normativos van organizando y dando sentido a lo masculino/ fuerza y lo femenino/ débil.

4.4. El recreo

En el recreo, todos los niños y las niñas de los colegios observados gozan un éxtasis de sus sentidos.

El recreo de los grupos A y B del COL/PUB se vivirá hasta que el timbre suene de nuevo para indicar otra actividad. Tiene una duración de treinta

a cuarenta y cinco minutos. Y se desarrolla principalmente en un patio rústico, en un área pequeña de juegos infantiles, en los pasillos de los edificios y en las propias aulas.

En el recreo los niños y las niñas al igual que en las aulas, están separados, aislados unos de otras. Si se acercan “y pelean es que no pueden jugar juntos...es mejor que jueguen con sus iguales”⁹². La mayoría de las niñas juegan a la comidita, a las muñecas (que llevan a la escuela), a ser estrellas de telenovela, a la cuerda. Usan los espacios marginales como los pasillos ya que el patio central es ocupado por los niños que por enésima vez juegan a policías y ladrones, a las carreritas, al fútbol.

Otras niñas comparten en el área de juegos infantiles, y dos o tres juegan con los niños a correr y a escalar una roca que se encuentra en el patio cubierto en donde también hay un pequeño expendio de dulces y galletas, administrado por la escuela, al que recurren los niños y las niñas que llevan gasto⁹³, del cual presumen en su mayoría los niños.

Estas actividades recreativas no tienen nada de inocuidad. Aquí el género está asociado a los espacios, a lo público y a lo privado y al poder en tanto relaciones de fuerza y tensión. El patio central refleja la esfera pública predominantemente masculina y los pasadizos y recovecos aluden a la esfera privada, a lo doméstico, evidentemente ignorada. A primera vista a la hora del recreo se aprecian solo niños jugando en el centro del colegio y en las periferias a las niñas, estas separaciones son naturalizadas, se cree que así se protege a las segundas, dada su fragilidad o delicadeza, de

⁹² Comentario de la profesora A1 del COL/PUB

⁹³ Término coloquial indicador de que se posee dinero, generalmente monedas, que carga un niño en su bolsillo para comprar golosinas.

golpes o daño que pudieran sufrir por los juegos bruscos, violentos y toscos de los primeros.

Sin embargo las niñas no prefieren jugar en los pasillos, son obligadas por el evidente despliegue espacial de los cuerpos de los niños, que las orilla a la expulsión de lo público, lo externo para refugiarse en lo privado, lo interno, en donde permanecen jugando con otras niñas. Dando por supuesta una relación arbitraria de dominación de los niños sobre las niñas que las posiciona *naturalmente* en otros espacios dentro la estructura social.

Si alguna de las niñas que juega con los niños se cae y se hace daño es reprendida por las profesoras, se le acusa de participar en juegos de riesgo, de golpes, de luchas, de carreras. Se le invita a dejar ese juego “de niños” y la llevan a donde está la mayoría de las niñas. Si un niño sufre la suerte de la niña y se cae, nadie acude, a menos que llore desconsolado, si es así, se le atenderá, se le dará un masaje y le pedirán que continúe en su juego con moderación. Mientras el mediador adulto se aleja, sus amigos de juego se mofarán de él por llorar como una niña, lo segregarán del grupo por un momento y luego se reincorporará de nuevo al juego con la aceptación de los otros.

Las oposiciones físicas y simbólicas entre ambos sexos se ratifican a cada momento y las divergencias en cuanto al género se hacen más evidentes en los juegos y la recreación del alumnado. Aquí puede apreciarse que los atributos y características del niño no son las mismas y no son valoradas socialmente de igual forma que las de la niña. El cuerpo de una niña se

observa arbitrariamente menos fuerte y menos resistente que el de los niños, lo que justifica en las niñas los lamentos, el llanto, el sollozo y las quejas, propiedades asumidas como antinaturales en un niño cuyas cualidades principales son su fortaleza y valentía, que impiden las quejas, los gimoteos y las lágrimas, al efectuarlos socialmente se le considera un afeminado, cuestión que debe evitarse, bien sea con la ausencia de refuerzos ante tales hechos y actitudes, o bien con expresiones que le recuerden su condición de varón.

La ropa en el recreo cobra mayor importancia que en el aula. Los/as niños/as van uniformados. Los niños llevan pantaloncillos cortos y una camiseta tipo polo. Las niñas usan la misma camiseta pero llevan una falda por debajo de la rodilla.

Los pantaloncillos permiten mayor movilidad del cuerpo, la falda por el contrario lo limita. Las niñas que intentan escalar la roca, se ven expuestas a los raspones, porque la ropa no cubre sus piernas por la falta de visibilidad para colocar los pies, ya que la falda cae bajo sus ojos sepultando su mirada; desisten al cabo de un rato por cuenta propia o por el consejo de alguna profesora que le advierte de los peligros de “los juegos de niños”.

La niña aprende en su propio cuerpo lo que “puede hacerse” y lo que “debe evitarse” por ser niña.

Estas escenas escolares cotidianas sobre el vestido ponen de manifiesto las significaciones y valores, percibidos como naturales en los cuerpos de niñas y niños, sin embargo el uso, su elección o la imposición de prendas

masculinas o femeninas no está desprovista de sentido en el mundo social, ya que obliga a los niños y niñas a ajustarse o encajarse en la ropa.

El cuerpo vestido es una historia que se cuenta sin palabras, si por el cuerpo se es, por el vestido se sabe *qué se es* y *qué puede hacerse* con lo que se sabe que se es.

La falda no pasa desapercibida, el pantalón es neutro y además está asociado al control y a la dominación. La frase “El hombre es el que lleva los pantalones”, fetichiza el atuendo y a su portador, el varón, que se erige como el dominante, el que decide, el posicionado, el que controla la situación. Y al menos en el patio, durante el recreo, posee la libertad de sus piernas que no dudan en librar cualquier obstáculo al tiempo que ese pedazo de tela le protege de los golpes.

El uso de la falda enseña a las niñas a usar el espacio, a caminar, y a llevar el cuerpo de una manera, va naturalizando un estilo de vida, porque aunque disimula las formas de la niña no permite tener las piernas abiertas, condiciona algunos movimientos y dificulta e impide otros, como maneras diferentes de sentarse o la posibilidad de trepar por los árboles, escalar las rocas, correr, entre otras. La indumentaria así se convierte en un signo cultural que como semáforo en las calles es un regulador de las interacciones sociales.

Lo social se inscribe en el cuerpo. La indumentaria y el vestido marca a las niñas. A partir de la experiencia encarnada el cuerpo de las niñas con vestidos y faldas se construye una identidad sexuada por lo socialmente

construido, y le deposita principios de visión y de división sexuales, gafas con las que ver el mundo.

El recreo es un festín para el contacto corporal, tanto por los arrumacos que pudieran expresarse los amigos y las amigas (tomarse de las manos, abrazarse, besarse), pero también por los golpes que se atinan. Estos golpes pueden ser clasificados por lo propios niños en patadas, tirones de pelo, pellizcos, rasguños, mordidas, empujones, pisotones y puñetazos.

Las niñas⁹⁴ identifican zonas de su cuerpo en donde los niños les pegan: la cabeza, la espalda y el abdomen. Los niños señalan que las niñas les azotan las manos, les tiran del pelo, los rasguñan o los pellizcan, “No pegan fuerte porque no tienen fuerza...son niñas”⁹⁵.

A continuación, se presenta una figura, producto de la observación de las actividades de los niños y las niñas en los cuatro colegios observados, en la que ambos coincidieron en señalar las mismas zonas del cuerpo expuesta a los golpes que se propinan como parte de su forma de interacción a la hora del recreo o bien durante la clase.

Figura 7. Zona corporal de golpes señalada por niños y niñas

Las niñas:	Los niños:
	Azotes en la cabeza, tirones de pelo.

⁹⁴ Grupos A y B del COL/PUB

⁹⁵ Comentario de niños de COL/PUB

Los niños, más que las niñas, se relacionan a partir del golpe para establecer comunicación entre ellos, buscan tocarse, zarandearse, pegarse, se preparan y el contacto nunca llega por sorpresa. Cuando los niños pegan a las niñas éstas no esperan el golpe, cierran los ojos y aprietan los puños, lloran, piden ayuda y en variadas ocasiones lo devuelven. Los niños adoptan posiciones corporales curiosas cuando van a pegarle a alguien, se hacen karatekas, boxeadores, *Powers Rangers*, luchadores, superhéroes entre los que figuran: *Batman*, *Superman*, *Hulk* o cualquier otro héroe de la televisión o de los cómics.

Los enfrentamientos entre niños y niñas tienen un mediador, la profesora o los compañeros/as, que actúa como juez o como parte del asunto en cuestión. Generalmente el golpe manifiesta muchas expresiones y/o emociones guardadas en el niño, se ampara en el golpe en situaciones en las que desea llorar o abrazar, besar, jugar con las niñas. También aparece cuando buscan imponerse en el juego y quieren demostrar que son los que controlan la situación. Caso contrario con las niñas que prefieren hablar o defenderse gritando, haciéndose muecas o salirse del juego si no son entendidas. Ambas maneras de relacionarse son ratificadas en la escuela.

Después de una hora de desayuno, los niños y las niñas del COL/PUB/MONT están preparados para el recreo. Niños y niñas de todas las edades salen al encuentro del juego. Esta actividad se desarrolla en los jardines adyacentes a las aulas y en el arenero con juegos infantiles. Las profesoras vigilan el recreo de los niños y niñas. Con las manos anudadas por detrás, caminan, se desplazan por todo el sitio. Los niños y las niñas se

agrupan. El cuerpo de los niños/as tímidos en el aula se relaja y es dócil a la llamada del juego. Los cuerpos de los niños en cuanto pasan del desayuno al recreo se transforman automáticamente en motocicletas, en bicicletas o en automóviles. Sus movimientos son arriba, a un lado y al otro. Las niñas hacen una rueda y se agachan, privilegian los movimientos en el suelo.

Es común ver a los niños/as menores de cuatro años jugar indiferenciadamente. En tanto se hacen mayores los niños juegan con los niños y las niñas con las niñas.

Los cuerpos de las/os niñas/os buscan contacto, establecen intercambio de miradas. Los cuerpos imaginan otros cuerpos y los representan. Las niñas son mariposas, serpientes, flores, suben por una malla que divide el terreno del centro educativo de otra propiedad e intentan volar.

Cuando las niñas suben por las ramas de un árbol una mirada las reprende, cuando un niño lo hace es invisible a los ojos de los demás.

Durante el recreo podemos observar que las profesoras como guardianas del orden en los cuerpos de los niños/as no desprenden la vista de ellos/as. No precisan del lenguaje oral para prohibir o desalentar una actividad peligrosa o no apta para niños o niñas; los gestos, las miradas son suficientes para que los menores, adiestrados en el lenguaje corporal, sepan que deben cesar la actividad.

Los niños y niñas así, poco a poco se van autoconstituyendo. El aprendizaje corporal se realiza en cada momento, en cada espacio y en cada circunstancia.

Las expectativas colectivas de los adultos sobre los/as niños/as a partir de la socialización escolar contribuyen a mantener el orden diferenciador

sexual establecido, se imponen disposiciones, se enseña a ponerle límites al cuerpo, a domarlo, a someterlo para entrar al juego social, desalentando las inclinaciones de las niñas por considerarlas frágiles, débiles, gráciles, a las que hay que proteger hasta de sí mismas.

Las niñas caminan a pasitos mientras deciden el juego. No saben si es el turno del tiburón que chupa⁹⁶, de la tenta⁹⁷, de las escondidillas o si unirse al corre corre de los niños. El uso del espacio para ellas se reduce a las márgenes de los jardines. Los niños juegan en el centro de él que corren, brincan exultantes. Se frotan el pelo de vez en vez para animarse a jugar.

Las relaciones lúdicas diferenciadas y el uso avasallador del espacio por parte de los niños que es fundante y permanente en el COL/PUB, aquí se repite aunque en menor medida la dinámica de exclusión y expulsión de las mujeres del centro del espacio de juego. Ante el llamado correctivo del cuerpo por parte de las profesoras, las niñas buscan juegos menos *bruscos, rudos o salvajes* que los de ellos, así se las orilla a las periferias y a los juegos a ras de tierra para que no se expongan a la brutalidad de los juegos de los niños. Insistiré en que esto no es permanente, ya que es común también que las niñas se integren al fútbol con los niños o que ellos se arrimen a jugar con ellas. Algunas veces organizan entre ellos/as juegos conjuntos.

⁹⁶ Se trata de un juego inventando por las niñas. Las niñas están en el mar y los niños son los tiburones que las persiguen, para cazarlas el tiburón debe chuparlas o besarlas; ellas se convertirán en tiburones y ayudarán a sus captores a buscar nuevas presas. Después se intercambiarán los papeles.

⁹⁷ Juego popular con las mismas reglas que el *pilla-pilla* pero con variantes en la forma de ligar.

El patio es usado por los niños y niñas del COL/PUB/MAD dos veces al día: a las 11:00 de la mañana y a las 13:30 horas. Las sesiones suelen durar entre 45 a 60 minutos. Previo a la primera salida María, la tutora, compartirá frutas a los/as niños/as les informa que ese día hay piña. Mientras la piña se trocea Rosa no cree que se trate de una piña sino de un melocotón gigante, comenta sus sospechas a sus compañeros/as de mesa y Blanca le replica “Si María dice que es una piña, entonces es una piña”. Después de comer la fruta, se lavan las manos, van al aseo y salen al patio. En la rueda Juliana le dice a Gabriel:

— ¿Te gustan mis zapatillas?

Gabriel las observa fijamente sin hablar. Juliana insiste

— Son de princesas.

Gabriel responde resuelto

— Y las mías son de chico porque puedo correr más que tú.

Las monitoras también toman parte activa del proceso de comunicación entre los/as niños/as como mediadoras de la interacción. Halagan, castigan, recompensan, confirman y rechazan las prácticas en la corporealización infantil. Una de ellas ve a un niño que corre por el patio con brillo en los labios y en los ojos. Ha estado jugando con María y otras niñas a las princesas, él era el príncipe rana. Y le pregunta viéndolo a los ojos:

— Tienes brillos en los labios y en los ojos.

Elías con un gesto de preocupación responde escabullendo la mirada y volteando a ver a su compañera de juegos.

— Yo no me he pintao, yo no quería...

María responde sin que le pregunten.

— El quería pero no lo sabía, por eso lo pinté. Ellos quieren pero no lo saben por eso lo pinté. Siempre quieren pero no siempre pueden.

Guadalupe busca también con urgencia a una monitora para que castiguen a un compañero de juegos que asegura le ha dicho una palabrota:

— ¿Qué te dijo? Pregunta la monitora.

— Que tengo bragas

- *No cariño, no es una palabrota, tú tienes bragas y él tiene calzoncillos.*
- *Sí pero a él no se le ven porque es chico.*

Tanto los niños como las niñas juegan a tatuar en la arena del tiempo la celebración del recreo y a identificar en sus cuerpos, con su vestimenta, en su porte, en su manera de andar, de correr, las marcas que le otorgan significatividad. Niños y niñas habitan el patio con diferentes prácticas lúdicas y es en ese espacio en el que desarrollan múltiples interacciones que les ayudan a reconocer y reconocerse. Los niños y las niñas aumentan su conocimiento identitario en la medida en la que comparten saberes.

Así la hora del patio es el tiempo de juego, de ocio, de convivencia entre todos los niños y las niñas de educación infantil. El tiempo transcurre entre juegos organizados con reglas que cambian según el parecer del jugador en turno. El patio es un lugar habitado primero por las risas y los gritos y después por los pasos agitados que segundo a segundo se convierten en tropel. Algunos de los juegos en los que participan tanto niños como niñas tienen origen en la tradición popular y otros más son inventados en el mismo momento al calor del entusiasmo, pero siempre está presente la persecución y el bando de buenos y malos.

Los niños que prefieren jugar solos en el arenero con palas y barreños marcan su territorio con su propio cuerpo, si alguien hurga en su juego, ellos acercan sus espaldas y cierran más su estrecho círculo, pasada la amenaza se relajan de nuevo, otros grupos de niños destinan a un cuidador que aleja a los intrusos con gruñidos o blandiendo la pala de arena en forma de espada. Contrariamente a los niños, las niñas permiten la interacción de su

juego con otros niños o niñas. En el arenero hay un juego infantil modular, una rueda giratoria y un balancín. En los dos primeros siempre hay peleas entre ambos sexos para montarse en ellos, en el segundo casi siempre son las niñas las que lo ocupan.

Fuera del arenero los niños se apropian de un espacio rectangular que usan para jugar fútbol. Aún cuando no hay balón los niños lo siguen usando para correr o montar bicicletas, sólo un par de niñas se acerca a esa zona, el resto juega en el arenero o en el porche. El porche, usado generalmente por las niñas, se abre como zona de juegos de roles específicos: mamás y papás, la comidita o como “zona para pensar” cuando las monitoras castigan a cualquier niño o niña por mal comportamiento.

En los itinerarios corporales a partir del juego el cuerpo se trabaja. Pese a que socialmente se cree que debe haber comportamientos diferentes entre niños y niñas de forma natural, lo cierto es que la corporalidad femenina y masculina va realizándose asociada a contradicciones internas y disrupciones históricas en la socialización infantil. En la corporalidad de niños y niñas va inscribiéndose una significatividad directamente asociada a la sociabilidad y el juego es la manera más sutil, un acto recursivo, que se repite una y otra vez normalizando los ajustes necesarios para ello.

Los modelos de lo femenino y lo masculino se naturalizan en las prácticas lúdicas. El juego diferenciado es practicado por los/as niños/as, de forma ordinaria como si se tratara de ejercicios espontáneos y naturales, sin embargo cada juego está cargado de significado y sentido social que provoca en el niño o niña que lo practica, una significatividad corporal que

le sugiere el despliegue preciso de determinadas prácticas corporales. Hay una significación y un principio normativo en cada uno de los juegos que los niños y niñas eligen y desarrollan. En los juegos se encierran presupuestos, mitos, prejuicios culturales, ideas de hombre, de mujer y de mundo.

A continuación presentamos una tabla de los juegos más comunes de los niños y las niñas.

Tabla 4. Juegos en el patio

Nombre	Descripción del juego	Participantes
Juegos organizados		
Motos	El cuerpo de los integrantes emula al de una motocicleta, organizan sobre la marcha la pista, los obstáculos, los accidentes y la meta.	Niños.
Mamás y papás	Los jugadores asumen roles de mamás, papás, abuelos, hijos, tíos y nietos. Aunque si las integrantes son niñas exclusivamente los roles que juegan son: mamá, abuela, hija y cuidadora.	Niñas y algunos niños.
Muñecas	Las integrantes llevan muñecas a quienes atienden en todas sus necesidades mientras dura el recreo. Hacen un grupillo y se asumen como mamás. Si un niño quiere jugar será el bebé.	Niñas.
A los bebés	Los integrantes son bebés, gatean, lloran, dan besitos y piden potitos y leche. Pueden elegir entre ellos una cuidadora pero no es imprescindible.	Niños y niñas.
Luchas y persecuciones.	Se trata de un juego de persecución con consecuencias de secuestro, arresto o muerte. Puede ser de policías contra ladrones entre los niños. Si juegan las niñas los personajes serán monstruos, víctimas y héroes. Las niñas serán rescatadas de los monstruos por los niños. Otra versión de este juego es jugar entre niños a las espadas con las palas de arena. Se enfrentan buenos contra villanos.	Niños y niñas.
Cantar	Las palas de arena se convierten en micrófonos e imitan a artistas.	Niñas
Juegos de tradición popular		

Nombre	Descripción	Participantes
La zapatilla por detrás	En un corro se elige a un jugador/a al que se le quita la zapatilla y se le entrega a otro jugador/a, la intención es recuperarla en una competencia por el sitio en el corro.	Niños y niñas.
Al corro de la patata	Se hace un corro y se canta una canción de dominio público, al finalizar todos quedan sentados e inmovilizados en el suelo, si alguno pierde esa posición pierde el juego.	Niños y niñas.
Al toro	Se elige a un niño que será el toro. Se pondrá dos palas de arena en la cabeza que simularán los cuernos del animal. El tratará de embestir al resto de jugadores. El que sea pillado será el próximo toro.	Niños.
Juegos que imitan personajes de televisión/cine/revistas		
Nombre	Descripción	Participantes
Witz/ Winx/ Wichtz	Las jugadoras se asumen como brujas con poderes. Hacen embrujos, pócimas y encantamientos a todos los integrantes del patio sin que estos se enteren.	Niñas.
Culo de Chin-Chan	Imitan al personaje y el comportamiento del personaje de dibujos animados televisivo, por tanto el juego consiste en enseñar el culo a los demás.	Niños.
Princesas	Las jugadoras llevan maquillajes, brillos y pintalabios. Organizan una narrativa en la que o hay un baile en cuestión, una boda o un rescate de un agente externo que generalmente es un niño.	En su mayoría niñas y un niño.
Tortugas Ninja	Imitan a unas tortugas que combaten a los malos. Corren y luchan al mismo tiempo.	Niños.
Piratas del Caribe	Utilizan un juego modular como barco pirata. Ahí reproducen la trama de la película.	Niños.
Juegos alternativos		
Carguerías	Los integrantes cantan, se cargan entre los participantes y hacen tonterías.	Niños.
Hacer agujeros y puentes	Los jugadores compiten por hacer el puente más profundo o el puente más largo.	Niños.
A pintar en la arena	Las jugadoras escriben nombres, dibujos o garabatos en la arena.	Niñas.
Pájaros y mariposas.	Su cuerpo imita las alas de insectos o aves. A la vez que vuelan por el cielo describe lo que ven en el viaje.	Niñas.
Poderes	Se elige a un niño al que tratarán de vencer con poderes extraños. Dependiendo de la resistencia al hechizo el niño morirá y cederá su sitio a otro u otra.	Niños y niñas.

A hacer música con los pies.	Se brinca con mayor y menor intensidad sobre los charcos de agua para escuchar los sonidos que se producen.	Niños y niñas.
A buscar hormigas	Se trata de buscar a estos insectos y ponerlos en una mano. Gana el que encuentre más.	Niños y niñas.

A través del juego los niños y las niñas van encarnando modelos sociales imperativos –de varón y mujer–, sin embargo a partir de las prácticas corporales se van gestionando tanto los procesos como los conflictos que van surgiendo en ellas. Las prácticas corporales al ser interactivas y reflexivas posibilitan también la resistencia y creatividad que nos llevan a ajustes y cambios en el sentido de su cuerpo y de su espacio temporal.

4.5. Otras enseñanzas

Suena el timbre, los niños y niñas del COL/PUB corren a su aula, es hora de la **clase** de música o de deporte. La clase de música o deporte tienen una duración de media hora o cuarenta y cinco minutos.

El profesor de música es un señor entrado en años. Lleva una vara para la entonación musical, pero las niñas le temen porque dicen que con ella les pega en la cabeza o en las manos si no repiten la lección. Así que en cuanto lo ven entrar disciplinan su cuerpo, las niñas colocan sus sillitas en primera fila, cierran sus piernas y bajan su falda. Los niños se colocan en segundo plano, la profesora reparte las flautas y en seguida comienza la lección.

Los niños cogen las flautas, el profesor da un golpe seco con su vara en la pizarra en donde previamente ha dibujado un pentagrama, la clave de sol y las primeras notas de la escala musical, las caras de las niñas se asustan, se sorprenden, cierran los ojos y recogen las manos. Con excepción de dos o tres niños, la mayoría de ellos al oír el golpe, cierran los ojos y hacen muecas como si un balazo les entrara en el abdomen, se tiran al suelo, se ríen.

Aquí puede apreciarse que el golpe, el azote coloca y disciplina más a las niñas que a los niños que lo han naturalizado por el tipo de interacción que establecen con los demás. La mayoría de las niñas, salvo algunas excepciones, los asocian con la atención y disposición que deben tener en la clase, así como con el control que ejerce desde arriba y desde afuera sobre ellas.

El profesor pide atención y mientras los niños intentan recordar las notas, él con la vara señala los dedos más de las niñas que de los niños que equivocan los agujeros del sí, la, sol. Mueve la cabeza en señal de reprobación, los niños y las niñas se ven unos a otros hasta que uno de ellos tira del pelo de su compañera y otros comprueban si la flauta puede resistir lo mismo que la espada de los Powers Rangers.

De un momento a otro los niños, con alguna que otra niña que se suma, convierten la clase en una batalla compuesta por varios bandos, con las espadas preparadas para el ataque. Las niñas intentan continuar con la lección hasta que el profesor se agarra de la cabeza que mueve repetidamente en señal de negativa y sentencia: “Niños tenían que ser. Miren a las niñas cómo se comportan... bien sentaditas, calladitas, quietecitas no que ustedes...”⁹⁸ . El profesor mira hacia la profesora responsable de la clase, se encoge de hombros y le dice “¿Qué le vamos a hacer?...son hombrecitos, son más inquietos”.

En esta escena podremos notar un trato discordante del profesor hacia niñas y niños. Presta atención a las actitudes y acciones pasivas de ellas para marcar una brecha con ellos y entonces reafirmar la inquietud propia del rol activo del niño. En las niñas él ve lo que él espera: docilidad,

⁹⁸ Diálogo en el grupo A5.

sumisión, apego a la norma y disciplina, todas ellas reflejadas en el cuerpo. Las comparaciones refuerzan un orden social machista que es reproducido constantemente en las interacciones.

Al aflorar la relación entre los sexos como relación social de dominación de los niños sobre las niñas se constituye lo masculino como lo activo y lo femenino como lo pasivo. El cuerpo anclado en modelos particulares y diferenciados de vestir encauza el comportamiento, la acción, la percepción, lo vivido.

Después del tiempo destinado al recreo el alumnado del COL/PRIV/MONT vuelve a las clases de inglés, motricidad, computación o la granja. La profesora de la clase de inglés va por los niños al salón en el que se encuentren y se los lleva al suyo. No sin antes privilegiar a las niñas en la fila.

En esa clase están sentados individualmente. Cada uno en una silla con su escritorio. Los/as niños/as disponen el cuerpo para escuchar: cuando uno habla los otros callan. Miran a los ojos a la profesora quien con un gesto le indicará su turno para hablar. Mientras esto ocurre algunas niñas aprovechan el tiempo para acomodarse el pantaloncillo y bajárselo a la rodilla. Esperan instrucciones en inglés y van ubicando su cuerpo en el espacio. Pasa a las preguntas y cuando es el turno de una niña, añade a la pregunta el adjetivo fácil. La manera de regocijarse en señal de victoria por haber acertado a las preguntas es distinta en niños y niñas: los niños hacen sonidos guturales y abren los brazos en señal de victoria; las niñas miran alrededor de su entorno y elevan su mirada.

Lo que aquí es evidente es que el saber común que no se cuestiona nos ayuda a actuar en el mundo social. A cada momento este sentido común

orienta las actuaciones en la escuela. Por ello la profesora no percibe actitudes que refuerzan el sexismo y con él el fortalecimiento de esquemas y modelos de percepción, apreciación y de acción del niño sobre la niña. Cuando coloca a las niñas primero, cuando advierte preguntas fáciles para ellas y con su mirada invita a tener consideraciones con ellas porque son niñas, lo que se hace una y otra vez es naturalizar el género.

Después del patio, los niños y las niñas del COL/PUB/MAD se integrarán a la clase de música, inglés o religión. El reloj marca las 11:45 es la hora de la clase. Las monitoras empiezan a palmear como señal del fin del recreo. Los niños y las niñas discriminan ese sonido de entre muchos y corren para ser los primeros de la fila que forman para ir a clase de religión. Esperanza conduce al grupo A al aula escolar. Los cuerpos agitados de los niños y niñas rezuman aún inquietud y algarabía mientras Esperanza les insiste en una instrucción: controlar el cuerpo para que la cabeza pueda trabajar. “Cuerpo quieto” es la consigna. Esperanza no promueve la interacción grupal ni entre los niños/as de una misma mesa. Permanentemente está con el dedo índice en la boca para marcar que en ahí debe primar el silencio. Recompensa en los niños/as el cuerpo silente con un chuche. Camina entre los pasillos que se libran entre las mesas de trabajo y toca principalmente a los niños en los hombros ejerciendo una ligera presión para hacerlos sentar, si no acatan la instrucción les da golpecillos repetidos en la rodilla para indicarles que deben mantener los pies en el suelo no en la silla.

A Rodrigo le cuesta estar quieto después de haber pasado todo el recreo montando el tándem y jugando a villanos, recuerda una de las canciones que cantaba en el patio y empieza a cantarla ahí, Esperanza le prohíbe cantar mientras trabaja. Rodrigo burla la indicación y deja de emitir sonidos pero sigue moviendo la boca, ella se acerca hacia donde él se encuentra, lo tira de la mano y le recuerda la prohibición, lo ve a los ojos y él baja la

mirada. Él vuelve a su sitio con los hombros caídos y la mirada hacia el suelo. Mientras eso ocurre dos niñas han terminado ya su ficha de trabajo y se dirigen hacia la alfombrilla para leer un cuento de la pequeña biblioteca que yace a un costado. Un niño de la mesa de Rodrigo le advierte a sus compañeros: “Si queréis chuches hay que trabajar como Carlota. No os mováis, ni habléis, quedaros en la mesa sin chillar”. La clase transcurre de acuerdo con lo planeado evitando cualquier acto espontáneo.

La silla disciplina al cuerpo en la clase. Impide al cuerpo moverse libremente y le mantiene en una posición de sujeción, la silla es un dispositivo imprescindible en la escuela porque al tiempo que otorga un lugar al alumno/a limitando sus movimientos, y lo inmoviliza también los mantiene separados unos de otros, no solamente físicamente sino simbólicamente (Varela, 1991) y por tanto la silla en tanto pupitre es una victoria contra la indisciplina corporal que permite la emergencia de técnicas, también corporales, para mantener la sumisión del alumno/a.

Después de oír las palmadas que indican el fin del recreo los niños y las niñas del grupo B del COL/PUB/MAD se ordenan en una fila, uno detrás de otro hasta que Gonzalo intenta colarse entre dos compañeros suyos. Uno de ellos no lo deja y se protege con su cuerpo. Gonzalo le pega repetidamente en la espalda. El otro niño se voltea y le da una patada. Cae e intenta colarse, lo empujan y cae otra vez, entonces se levanta y se va ahora al siguiente sitio en donde hay dos niñas juntas, intenta separarlas, las niñas forcejean y él le da a la de adelante un golpe en la espalda y a la de detrás una patada, logra colarse, las niñas se quejan, lloran, nadie interviene, el profesor de música está llamando a otros que se han quedado en la rueda.

La clase de música se desarrolla en otro sitio. Los niños y las niñas llegan al edificio de primaria en donde se encuentra el salón de música después de una caminata de cien metros en los que aunque en una fila, brincan, cantan y se mueven al vaivén de las risas y cuchicheos. Rodrigo va haciendo piruetas en el aire y cae al suelo, se levanta imitando al hombre araña, hace gestos con su brazo que ahora es una araña que sube por las paredes. En cuanto entran al salón niños y niñas se sientan separados. El profesor anuncia que hoy uno de ellos/as ocupará su lugar, será Rosalía. Ella extiende los brazos y abre las manos para indicar silencio, su cuerpo se convierte en una batuta musical. Realizan ejercicios para identificar el estado de ánimo en las piezas musicales; Gonzalo no quiere dar la mano a Isabel en el corro, se resiste, se cambia de sitio. Él prefiere a Francisco, pero éste quiere estar con Lucía, Gonzalo aparta la mano de Lucía y se toma de la mano con Francisco, Francisco le rechaza y acude con el profesor. El profesor coge de las manos a Gonzalo y lo aísla. Niños y niñas le recuerdan las normas que se deben respetar en ese espacio respaldando la acción del profesor.

Lo que estas escenas nos muestran es que las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas en la escuela se rigen por una normativa específica que es corporal. Los/as alumnos/as están sujetos a una autoridad que se legitima en el aula escolar, el profesor, éste exige el gobierno de su corporalidad, de su sujeción. No obstante esta relación social desigual, los niños y las niñas viven en la socialización niño-niño, niño-niña, niña-niño, niña-niña aprendizajes significativos que contribuyen al desarrollo de su corporalidad mediante competencias

sociales que implica aprender a disciplinar el cuerpo para facilitar la relación con los demás.

El conflicto o la agresión se observa más natural en los niños que en las niñas porque con ellas se asocia la pasividad, la normatividad y la delicadeza que comprueban en su manera de jugar y de interactuar, mientras que los actos bruscos y/toscas de los niños son asociados con lo activo. Si bien la intervención para poner remedio a un conflicto entre niños y niñas es también corporal, imponiéndole un aislamiento, en pocas situaciones se aprecia una intervención reeducativa o preventiva corporal para enseñar o aprender otros modos y maneras de relacionarse y socializar entre ellos y ellas.

4.6. Despedida

En todos los centros educativos hay una ceremonia de despedida que empieza por el cuerpo. La vida de los niños y las niñas en las aulas es regulada no sólo en su actuar ante la norma, sino en sus prácticas cotidianas como el aseo, la vestimenta, el peinado, la regulación del ocio, las maneras de sentarse, de hablar y de relacionarse.

En el COL/PUB después de tres horas en él, los niños y las niñas se preparan para la despedida. Luego de guardar las flautas, la profesora entona una canción. Los niños y las niñas corporizan el canto, se ven y saben que son vistos, se tocan y son tocados. La profesora da instrucciones para la realización de los deberes para la casa; espontáneamente dos niñas se levantan de su asiento y recuerdan la norma, colocan su dedo índice

verticalmente sobre la boca y cantan: “Un candadito nos vamos a poner, el que lo abra ese va perder, silencioooooo”.

Las niñas ayudan a la profesora a entregar el material de trabajo, se acercan a ella, la abrazan, le dan besos y buscan continuamente en sus ojos y en su expresión facial la aprobación. Ella las abraza y dice “Las niñas son siempre más cariñosas, el varón es más brusco”.⁹⁹

En el COL/PUB/ETN, suena el timbre y los niños y las niñas¹⁰⁰ esperan en su salón a que generalmente la madre, la abuela, la tía llegue a la puerta por ellos. Mientras esperan a ir a casa, vuelven a jugar, las niñas cogen sus muñecas y los niños se suben a las mesas. Las niñas buscan imitarlos, la profesora voltea a verlos. Ellas entienden y se bajan primero.

Nuevamente se observa que el trabajo de socialización en la escuela va acuñando una interpretación cultural de la corporalidad, que transcurre en enseñar subrepticamente límites al cuerpo de niñas y niños inscribiéndole disposiciones corporales diferentes y reforzando la sociodicea, en tanto orden social dominado por el principio masculino.

Las niñas aprenden a fomentar el machismo en forma natural cuando asumen los roles que desempeñan en función de su género, así aprenden que ellos no deben llorar, no pueden abrazarse, no comparten sus juegos de muñecas y comiditas porque no son mujeres; acentuando así en cada niña, en cada niño signos exteriores que se corresponden con las conveniencias socioculturales del ambiente de diferenciación sexual instaurado.

⁹⁹ Diálogo en el grupo A.

¹⁰⁰ Grupos A, B y C.

En el COL/PRIV/MONT después cinco horas en el turno de la despedida. Son llamados por su profesora para asearse y luego pasar al espejo. Ahí decidirán qué peinado hacerse. Los niños eligen ser peinados como erizos, tiburones, gorilas. Las niñas buscan el pintalabios y el gel de brillos para el cuerpo. La niñera avisa cuando ve acercarse el coche de la familia del niño o niña a las puertas del colegio, quien va por ellos decidirá entre estacionar el auto e ir por su hijo/a o esperar en la rotonda del colegio.

Presenciar el discurrir de los hechos aparentemente triviales en las aulas escolares evidencia la presencia de rutinas, experiencias, normas que se instalan en el cuerpo, aprendiendo y configurando el mundo en él.

Es evidente que las rutinas, las experiencias y las normas van acompañadas de una manera diferenciada de llevar el cuerpo en niños y niñas, manifestadas en su corporalidad externa e interna. Resultado de la legitimación de la naturaleza biológica como construcción social naturalizada de los cuerpos.

Para el COL/PUB/MAD es el tiempo de la despedida. Después de siete horas de estar en el colegio, la tutora se encarga de llevar a los niños y las niñas a la puerta que divide el porche de las aulas de clases. Entrega en la mano o visualmente a cada alumno/a con sus padres o cuidadores. Cuando amerita el caso interactúa verbalmente con el adulto para dar un reporte del comportamiento de los niños y/o niñas que no obedecieron las reglas escolares. Los/as niños/as salen cogidos de las manos de quien los recoge, piden la merienda mientras platican de su día en el cole. Se van a casa en auto, en bus o caminando.

De acuerdo con Savater (2003) por la vía de la educación no nacemos al mundo sino al tiempo, pero suponemos que es en la escuela en donde esto se incorpora fehacientemente. Las prácticas corporales institucionalizadas en la escuela, constituyen prescripciones e inscripciones corporales que enseñan al niño y la niña un despliegue de disposiciones; a partir de la repetición diaria de rutinas cíclicas y duraderas se produce la socialización en la escuela.

Justamente la corporealización se va inscribiendo en la infancia procesualmente, día a día, momento a momento. Esta acción de constituir el cuerpo es producida mediante construcciones simbólica y prácticamente, en las interacciones entre los propios niños/as, y en las relaciones asimétricas con los adultos; a partir de categorías arbitrarias de la clasificación de las cosas y las acciones, por la oposición entre lo masculino y lo femenino, y se vive de forma diferente de acuerdo con la clase social y la cultura a la que se pertenezca.

Es evidente que las relaciones espaciales de cuerpos humanos
determinan en buena medida la manera
en que las personas reaccionan unas respecto de otras,
la forma en que se ven y escuchan,
en si se tocan o están distantes”
(Sennet, 1997: 19)

En su dimensión empírica, el esquema territorial
no funciona en base a la existencia de espacios concretos
relacionados con uno y otro sexo de manera unívoca,
sino a las posiciones relativas que cada uno de estos últimos
guarda con respecto al otro,
siendo en todo momento la posición interior asociada con lo femenino
y la exterior a lo masculino,
la que genera la estructura de significación...
Romper con este esquema supone
no solamente infringir gravemente
las pautas de comportamiento territorial establecidas,
sino que pone en entredicho las propias bases del sistema,
pues se trata, a mi entender, del principio que ordena
y dota de sentido el universo moral de lo masculino y lo femenino.
(Sánchez, 1990: 109)

Capítulo 5.

Los nichos: los lugares que ocupo y que me habitan

Este capítulo está orientado hacia la identificación de las diferencias que los agentes infantiles hacen de –y en- los espacios escolares, de acuerdo con el género, la clase social, y la etnia, y de las marcas que se establecen en su corporalidad a través de movimientos, posturas, disposiciones y

prácticas corporales específicas, en la comunicación e interacción escolares.

El interés radica en exponer cómo son habitados los lugares que los agentes reconocen y distinguen en la escuela, cuáles son los cambios que los espacios escolares provocan en los niños y las niñas, cómo influyen la disposición, el manejo del material e inmobiliario escolar en las prácticas infantiles, y qué tipo de valores y significados marcan la distribución y organización del aula para el trabajo en equipo e individual; apuntando todas estas pretensiones en la comprensión del aula escolar como un microcosmos cargado de sentido, un caleidoscopio sociocultural.

Se ha dicho ya, en otro momento, que en los nichos se abrazan en el tiempo: el entorno físico y el social; que son lugares en donde se revelan las prácticas corporales de niños y niñas, que van marcando diferencias en su corporalidad con respecto a su pertenencia a una clase social, a una etnia y al género.

Ello supone que es en el cuerpo, como sistema de acción y de posiciones en la vida cotidiana a través del uso del espacio, de los movimientos y acciones de los agentes, de la interacción permanente entre ellos y ellas, y de la relación de éstos con los lugares que habitan mediante sus intervenciones, en donde se revelan los hábitos, las creencias y las disposiciones que manifiestan el *habitus*, la identidad y la encarnación.

Ahora bien, para poder comprender tácitamente la corporealización espacial la hemos organizado discursivamente en niveles, que nos

permiten acceder a diferentes horizontes de conocimientos. Por un lado, se hace un recorrido del nicho y se describen los lugares escolares, para precisar de qué y de cuánto se componen materialmente: los accesos, el aula, el patio y el gimnasio. Para una mayor comprensión, es conveniente tener en cuenta la cartografía de los colegios, esbozada en el capítulo 3, en el subcapítulo 3.3.2.

En un segundo momento se presentan los datos empíricos, que definen a los espacios en cuanto lugares habitados por las prácticas corporales de los agentes que las desarrollan, y por último se accede hacia el plano interpretativo de comparación y contrastación de los colegios observados en cuanto a las tres categorías que hemos descrito con anterioridad: clase, género y etnia.

En el aula escolar la mayoría de los niños y las niñas viven su primera experiencia de alejamiento de la familia, de sustitución de sus padres y de contacto con otros seres a quienes generalmente nunca han visto y que más tarde identificarán como compañeros o amigos del colegio. Los espacios escolares van siendo asumidos mediante las prácticas corporales como su segunda casa y, como tal, los lugares se van habitando a partir de las acciones infantiles, de las prácticas que se realizan de forma intersubjetiva que posibilitan que los niños y las niñas se apropien del espacio. Ahí, en los espacios, aprenden y redescubren normas, valores y significados que harán de su cuerpo un recordatorio de sensaciones y percepciones que trasladan a su memoria y de ahí al recuerdo.

El aprendizaje corporal que viven los/as niños/as les adiestra para vivir el silencio, la atención, el castigo y el juego desde su propio cuerpo en tanto interior y exterior. Su cuerpo se guía por el sentido que priva en ese espacio colmado de significaciones que es la escuela.

Por ello no es extraño pensar el aula escolar como un microcosmos cargado de sentido, construido a partir, tanto de la interacción y comunicación, de las relaciones tiempo y espacio cuanto por las relaciones que se establecen con los objetos, por las niñas y los niños y las profesoras.

En el último ciclo escolar de educación infantil, el aula, una vez superada la etapa de separación de sus padres y de casa en los años introductorios al colegio, es reconocida por los niños y las niñas como algo que les pertenece. Se refieren al centro educativo como “mi escuela”, “mi cole”, “mi salón”, “mi clase”, “mi aula”, “mi profesora”, “mi silla”, “mi mesa”, “mis materiales”; pero también el aula es motivo de luchas, peleas y jerarquías, ya que se defiende lo propio de los demás *con uñas y dientes*.

La escuela y el aula nos desvelan zonas, lugares y ambientes en los que las niñas y los niños socializan, forman, conforman y reconforman su identidad corporal. El orden espacial en el que se orientan las interacciones que se establecen entre ellas y ellos junto a la profesora así como las relaciones posibles: niños- profesora, niñas-niños, etcétera, nos muestran las posiciones que se ocupan, las tomas de posición y el *habitus*

de los agentes en los nichos, que expuestos al contacto, a la indiferencia, a la alegría, a la recompensa o al castigo se corporealizan.

Esta corporealización puede ser observada en el orden espacial de la escuela, identificando los lugares en los cuales los niños y las niñas se comunican, interactúan y socializan. La organización del espacio escolar sumerge en un universo de significantes y significados temporales que persiguen la construcción y el mantenimiento de inscripciones en la corporalidad. Desde la puerta de entrada a la escuela, el aula, el patio, el comedor, el gimnasio e incluso los baños, en tanto nichos, se exigen modos y maneras disímiles de llevar y presentar el cuerpo. En ellos se privilegia y por tanto se manifiesta un aprendizaje corporal que otorga sentido a quien lo realiza. Sentido adquirido corporalmente, visible y presente en el espacio en el que se manifiestan las prácticas corporales recursivas –institucionalizadas–.

5.1. Recibidores y pórtico de acceso

En la puerta de acceso damos comienzo nuestro recorrido de espacios escolares, ésta funciona como la primera transición espacial del nicho familiar al escolar, sin embargo este cambio de espacios, obligatorio por su carácter legal y social, conlleva a la adaptación y normalización corporal necesarias que son enseñadas y transmitidas por medio de pautas explícitas e implícitas, promovidas por un sistema de valores y significados

del sistema ceremonial de la institución escolar y que variarán de acuerdo con el género, la clase y la etnia a la que se pertenezca.

Al traspasar las puertas de cualquier centro educativo los niños y las niñas aprenden a situarse corporalmente en un nicho en el que, a su vez, se instruirán en una serie de mecanismos corporales que cobran sentido y son valorados en el mundo escolar. Tales mecanismos como las recompensas, los halagos, los castigos, los rechazos y los estímulos son corporales y tienen como finalidad educar el cuerpo infantil a partir de la interacción y comunicación.

La corporealización está marcada por las construcciones simbólicas creadas y recreadas en una interacción normativa, en una interacción conjunta deliberada o en una interacción involuntaria -por imitación-. En la escuela se privilegia el cuerpo silente, el control corporal, así como el manejo y la expresión corporal adecuados a los valores y pautas pretendidos. La corporalidad infantil así va ajustándose y cambiando en cada uno de los espacios escolares que pretenden la normalización y disciplina corporal.

En todos los centros educativos la puerta de acceso, se abre minutos antes de la hora regular de entrada y se cierra diez minutos después; mientras los niños y las niñas permanezcan en el horario establecido la puerta permanecerá cerrada hasta la hora de salida y por tanto la idea de reclutamiento, aislamiento y retiro pervive en la institución escolar. Al igual que la dilatación o contracción de nuestras pupilas a consecuencia

de la luz, la puerta regula, gradúa y delimita el exterior del interior, establece una frontera entre lo que ocurre en la calle y lo que acontece con su propio ritmo temporal en el interior de la escuela. Pasando por ella se accede al conocimiento, a las oportunidades pero también a los valores normativos y a los juicios morales.

Desde la puerta de acceso, las personas que llevan a los niños y niñas procuran enseñar corporalmente estados de ánimos y actitudes que consideran adecuados para su entrada al colegio: energía, confianza, alegría; por su parte las profesoras cuando reciben al alumnado hacen de su cuerpo una bienvenida.

En los colegios estos nichos pueden estar bien delimitados y determinados o por el contrario ser indefinidos y no acordados por la profesora y el alumnado, como es el caso de tres de los cuatro colegios observados. Los COL/PUB, COL/PUB/MAD y COL/PUB/ETN no identifican esta zona de recepción como generador de prácticas escolares, ya que generalmente éstas inician justo cuando los niños y las niñas se encuentran con la profesora en la puerta del aula escolar¹⁰¹ o en el porche haciendo la fila con la profesora para entrar al aula¹⁰².

En la puerta de acceso de estos colegios no hay nadie que reciba al alumnado, son los padres quienes tienen que entrar y dejar a sus hijos/as en la fila que se realiza en el porche¹⁰³ o bien frente a la puerta¹⁰⁴ de su

¹⁰¹ Como ocurre en el centro educativo COL/PUB y COL/PUB/ETN.

¹⁰² Como se practica en el COL/PUB/MAD.

¹⁰³ Como en el COL/PUB/MAD.

aula escolar. No hay ninguna persona que medie las interacciones en este espacio. En los tres colegios hay una persona, la secretaria¹⁰⁵ o el conserje¹⁰⁶, que se limita a abrir y cerrar la puerta, pero no recibe ni establece ninguna interacción con los padres o madres ni con los niños y niñas del centro escolar. Los niños y las niñas mientras la profesora aparece en la puerta del aula o del porche, según sea el caso, juegan en el patio, guardan sitio en la fila o se mantienen junto a sus padres.

En el COL/PRIV/MONT al que acuden niños/niñas de clase media y alta, por el contrario hay una persona que se mantiene en la puerta de acceso y recibe o despide al alumnado, recoge indicaciones de quienes los llevan, da avisos breves y recibe los alimentos que lleven los padres o madres. La arquitectura del lugar permite que los padres y las madres dejen a sus hijos en el colegio sin bajar del automóvil sin embargo el nicho facilita la comunicación. Hay una rotonda que orienta la dirección de los automóviles y cada conductor tiene un par de minutos para bajar frente a la puerta de acceso a sus pasajeros infantiles. Una vez en la puerta de acceso hay un espacio utilizado como recibidor, donde el personal designado saluda y da la bienvenida a los niños y las niñas que entran sin ayuda de nadie a sus respectivas aulas pasando una pequeña verja que divide el recibidor de las aulas escolares. Nada más traspasar la verja, los niños y las niñas son de nuevo recibidos por las profesoras que a primera

¹⁰⁴ Como ocurre en los COL/PUB y COL/PUB/ETN

¹⁰⁵ COL/PUB/MAD

¹⁰⁶ COL/PUB y COL/PUB/ETN

hora se encuentran colocadas a un lado de las puertas de acceso de las aulas.

Aunque en todos los colegios observados las acciones desde la entrada a la escuela, a la entrada al aula es un cruzamiento de movilidades corporales, un despliegue serial de operaciones corporales revestidas de significados, estas adquieren particularidades en cuanto a la clase social de pertenencia. En estos hechos podríamos establecer diferencias en cuanto a clase social y género que otorgan un sentido diferente de las formas y maneras de disponer el cuerpo, de la relación e interacción que establecen los agentes en los nichos de los colegios públicos y privados, así como del manejo de recursos materiales.

En el COL/PRIV/MONT hay un despliegue de orden, atención y vigilancia más riguroso que en los primeros, debido a la presencia de mediadores. En los COL/PUB, COL/PUB/ETN y COL/PUB/MAD al no existir ningún mediador inmediato entre las fronteras de los nichos escolares se advierte una mayor presencia de los padres o madres en estos. Es decir utilizar o prescindir de recursos humanos y materiales establecen diferencias claras en el uso y manejo corporal del espacio.

Generalmente las niñas de los COL/PUB, COL/PUB/ETN y COL/PUB/ETN van cogidas de la mano de sus acompañantes y es muy común ver que los niños van unos pasos delante o detrás de ellos, estableciendo con eso una diferencia de autoridad que el niño incorpora y que le acompaña en toda la rutina escolar, los niños más que la niñas

parecen poseer la alternativa entre mantenerse con sus padres o simplemente mostrar su independencia desde las calles aledañas al colegio. Toda su disposición corporal los y las coloca en el campo físico y social de manera diferente.

En el COL/PRIV/MONT niños y niñas por igual parecen ser independientes, una vez que son recibidos en el pórtico, debido a que el espacio facilita ese tipo de prácticas, al cruzar solos/as la frontera espacial de la escuela.

Otra diferencia de clase social que se establece entre los colegios observados, es la separación tajante del espacio escolar, esa frontera espacial entre la escuela y la calle y entre los propios nichos escolares; observada, en la permeabilidad sugerente que nos ofrecen los COL/PUB/, COL/PUB/ETN y COL/PUB/MAD contra la delimitación rígida de los nichos en el COL/PRIV/MONT.

En cuanto a las diferencias étnicas en el uso de los nichos asociados, en este caso, a la clase social y al género observamos prácticas culturales, de comportamiento y lingüísticas disímiles en el COL/PUB/ETN diferencias que suponen prejuicios y discriminación por parte de sus compañeros y profesores. Aún antes de traspasar la frontera espacial del colegio, niños y niñas dejan de hablar su lengua materna para dar paso al español, lo hacen sin preámbulo para no subrayar la diferencia que se suma a las marcas de su corporalidad: su olor, su vestimenta, su peinado, sus adornos o la falta de ellos. Si nadie juega con ellos/as usan los espacios de

manera que estos los protejan, detrás de una puerta, pegados a la pared o a la puerta de entrada de espaldas al colegio, cerca de la oficina de la directora.

Comprender los nichos para los cuerpos infantiles en la escuela nos sugiere maneras diferentes de llevar el cuerpo de acuerdo con el grupo social de arraigo y el género aunado a la personalidad. Todos los cuerpos se alteran al traspasar el umbral de la puerta y acceder al nicho, esta alteración conlleva a enderezar lo flácido, a activar lo pasivo, los lugares se transforman en espacio al utilizarlos para realizar transformaciones a modo de *rituales corporales*, para decirlo con Goffman (2006), en los cuales el cuerpo tiene un papel central en el intercambio personal: la fila enseña la separación, primero de los padres y después la de los compañeros/as cuyo espacio se aprende distanciándose de ellos/as, se experimenta un contraste entre las fuerzas activas y pasivas que manifiesta una corporealización que busca, a toda costa el equilibrio normativo exigido.

5.2. Aulas de clase

El aula es un lugar heterónomo dentro de una institución con múltiples creencias, prescripciones, valores y significados que regulan el comportamiento de los que ahí se encuentran; es un área condicionada que busca la normalización y la disciplina de la corporalidad. Todo está dispuesto para *hacer el cuerpo*: desde la colocación de las mesas y las sillas hasta el manejo del material y del mobiliario escolar.

En el aula todos los dispositivos utilizados tienen un lugar, pero entre todos ellos destaca la pizarra y el escritorio de la profesora. Hacia la pizarra se exige una mirada y postura corporal normalizadora que a su vez es calificada, clasificada y castigada por la profesora. El cuerpo de ella impone el silencio y el control, basta que se pare delante de un niño o una niña para que al verla se callen, marcándose corporalmente una relación jerárquica de poder que es ratificada por su condición de autoridad y de saber.

En el aula en tanto nicho, el escritorio es un mueble que separa y distingue la relación entre la profesora y el alumnado. Los niños y las niñas no pueden acercarse a husmear en él, es un sitio vedado, entre el escritorio y el alumnado se marca una frontera que media los intereses de los participantes en ese espacio. Tanto niñas y niños reaccionan ante las señales débiles o poderosas que emite el cuerpo de la profesora, bien cuando está con ellos frente a la pizarra o cuando califica y sanciona en su escritorio, “su lugar”

Las diferencias en los nichos entre colegio y colegio son evidentes tanto por el tipo de colegio, cuanto por las posiciones y marcas sociales de niños y niñas, principalmente por el género, la etnia y el grupo social de arraigo. Por principio de cuentas veremos que tanto la disposición del espacio, la ubicación de los objetos en el aula así como el tipo de mobiliario modifica enormemente las pautas interactivas y la comunicación, bien sea porque la facilita o porque la dificulta. Verbigracia la disposición de las mesas de

trabajo, asociadas a la didáctica del profesorado, en la cual podemos observar organizaciones frontales –profesor/alumno- en donde se ratifica constantemente la autoridad o bien circulares en donde se visualiza un plano de igualdad y facilita mayormente la comunicación.

Del COL/PUB al COL/PUB/MONT, pasando por los COL/PUB/ETN y COL/PUB/MAD se pueden enumerar diferencias económicas que se traducen en el tipo y la calidad de los recursos disponibles para la enseñanza. Mientras que en los COL/PRIV/MONT y COL/PUB/MAD hay un despliegue abundante de recursos materiales, visuales y auditivos organizados y ordenados en el nicho, en los COL/PUB y COL/PUB/ETN son restringidos e improvisados y su presentación en el nicho ofrece un precario orden, alterado constantemente por los atropellos que resultan del movimiento e interacción en el aula.

En cuanto al género, en los nichos escolares se puede apreciar que existe un saber común compartido por la mayoría del profesorado relacionado directamente con la susceptibilidad al poder y a la autoridad normativa; de tal manera que al escuchar a las profesoras expresarse de los/as niños/as se observa un patrón sexista como aparece en la siguiente tabla:

Tabla 5. Género y disciplina escolar.

Pregunta	COL/PUB Profesora del grupo B1	COL/PRIV/ MONT Profesora del grupo A1	COL/PUB/ MAD Profesora del grupo B1	COL/PUB/ETN Profesor de los grupos A, B, C 6
Y en cuanto a la docilidad y el control ¿Quién cree que es más	Las niñas tienden a la norma	Las niñas internalizan la norma más rápido que las niños, los niños	Las niñas, porque comprenden más y entienden, los niños son más difíciles en su	La niña es fácil, el niño reta un poquito más la autoridad del maestro...es más

susceptible?		son más reacios.	temperamento...	difícil respetar las normas de otro hombre.
--------------	--	------------------	-----------------	---

Este saber común como se presenta más adelante obedece a las prácticas culturales ejercidas y socialmente aceptadas en las familias y en las escuelas por los grupos de arraigo. Este sexismo es incorporado en forma de *hexis* corporal en cuanto a que niños y niñas expresan corporalmente en los espacios una serie de valores y creencias que derivan en formas disímiles de llevar el cuerpo.

En cuanto a diferencias étnicas, podremos apreciar que hay una asociación invariable entre los niños/as pertenecientes a la etnia tsotsil y tseltal que asisten al COL/PUB/ETN y la falta de recursos económicos; el COL/PUB/ETN no cuenta con los mismos recursos materiales y audiovisuales de los demás colegios observados. El espacio habitado por los niños y las niñas en el que se corporealizan se ve restringido por la falta de material de apoyo didáctico y de trabajo.

En la siguientes descripciones se logra distinguir lo referido hasta ahora acreca del aula en tanto lugar que resulta de disposiciones corporales precisas.

El salón de clases del COL/PUB/MAD mide aproximadamente unos cuarenta metros cuadrados, las paredes están cubiertas de papel tapiz hasta una altura de 50 centímetros y el resto de ellas están pintadas de color blanco marfil. En el área se distinguen varias zonas de trabajo: la biblioteca, la pizarra, el área de construcciones, el rincón de la casita, el rincón de los puzzles y el ordenador. Una vez dentro del aula escolar

orientándonos hacia el sur podremos identificar tres áreas: el rincón de la biblioteca, el rincón de las construcciones y la pizarra.

La biblioteca se compone de una estantería pequeña y de una alfombra de un par de metros de largo por un metro y medio de ancho, en donde el alumnado se sienta no muy holgadamente en asamblea a leer o a escuchar las indicaciones de la profesora. En el otro extremo de la alfombra hay un archivero en donde se guardan y conservan los trabajos realizados de todo el curso en una cajonera personalizada con la foto de cada una de las niñas y los niños. Junto a la pizarra hay una alfombrilla sobre la que descansa un cajón de piezas para armar.

La pizarra no es de acrílico sino de tablero pintado de verde y la profesora escribe en ella con tizas de colores. Con dirección norte nos encontraremos con cinco ventanas por las que entra intensamente la luz solar que se mantienen cerradas en invierno y abiertas en verano. Al oriente se encuentra una pequeña mesa en donde descansa el ordenador y a un metro se ve el escritorio de la profesora que desde esa posición domina toda la clase. En el mismo salón con orientación al poniente se encuentran los baños que son compartidos con la clase contigua.

Tanto en la zona de biblioteca, como en el área de construcciones, el rincón de la casita, de los puzzles, en el ordenador o en sus propias mesas de trabajo se pretenden determinados comportamientos corporales: sentarse con la espalda recta, los pies en determinada posición y los ojos y las manos puestos sobre el objeto de trabajo. En cada uno de estos nichos se establecen redes de interacciones que se asumen desde el cuerpo, porque son en suma lugares intervenidos corporalmente.

Ante la mirada atenta y coercitiva de la profesora en todos los espacios se sigue un protocolo: escoger el objeto (el libro, la ficha o las piezas), identificar su sitio y disponer el cuerpo. El mismo alumnado o la profesora recuerda la normativa cuando ve que alguno la olvida, insistiendo siempre en el orden corporal, en el mantenimiento de una *hexis* corporal para saber estar en los espacios:

“Para escuchar debemos tener: el culo en la silla, los pies en el suelo y las manos sobre la mesa mirando hacia Bea”

*Alumno del
COL/PUB/MAD*

“...Gasto toda mi energía en controlarlos, en que estén..”

*Profesora del grupo B1 del
COL/PUB/MAD*

“Si no estoy bien sentado, si no estoy colocado, no voy a poder aprender”

*Alumno del
COL/PUB/MAD*

La escuela, en tanto institución de socialización y tipificación, es la encargada de exigir y supervisar a los niños y las niñas –por medio de la obediencia y docilidad-, una disciplina basada en una práctica de control y corrección corporal, que se considera necesaria para aprender los contenidos que la escuela enseña, pues persiste la idea de que al formar el cuerpo se forma la mente (Martín, 1998: 495- 496).

Este acondicionamiento corporal-social en el espacio, que se pudiera encontrar o tildar como intrascendente porque es habitual, monótono y forma parte de las ceremonias escolares, va naturalizando costumbres,

maneras de prácticas organizadoras del espacio, que al vivirlas significan la corporalidad infantil al tiempo de concederles significatividad, estilos y valores. Así los niños y las niñas van tomando posiciones de acuerdo con posiciones espaciales y al moverse en los nichos los significan, los habitan en el devenir rutinario del tiempo.

No obstante que el aprendizaje corporal realizado por las niñas y los niños en el espacio es repetitivo, lento y rutinario, saltan a la vista sucesos que se inscriben como cambios y ajustes corporales para corregirse pero también rechazos como muestras de resistencia. Estas resistencias camufladas de equivocaciones, errores, berrinches o majaderías de los niños y las niñas apuntarían hacia mecanismos temporales y circunstanciales precisos que cambian su organización del espacio¹⁰⁷.

En el espacio, en los nichos se organizan las prácticas infantiles, a partir de esto podríamos apreciar el vínculo existente entre la experiencia del espacio y la corporalidad al observar cómo las tomas de posición en él, diferencian, afectan y moldean corporalmente a quienes intervienen en el lugar en relación con: la clase, la estratificación social, la división sexual (lo femenino y lo masculino), el género y la etnia. Tanto como de la

¹⁰⁷ Michel De Certeau (2000: 43-45) distingue entre tácticas y estrategias, confiriendo a las primeras la categoría de acciones calculadas “del débil” que determinan la ausencia de un lugar propio porque su lugar está en el otro, valiéndose de la pertinencia del tiempo; mientras que las estrategias son catalogadas como acciones calculadas o manipuladas con un lugar de poder propio desde donde elaboran lugares físicos y teóricos como lugares del poder y de la voluntad, respectivamente. En este caso me inspiro en las tácticas para poder describir, explicar y analizar los cambios, los rechazos y los ajustes en la corporalidad infantil en la escuela en tanto performatividad. De las estrategias he reconsiderado las relaciones de poder en forma de interacción y comunicación escolar.

incorporación de niños o niñas con alguna discapacidad, enfermedad o fragilidad.

La clase social es un elemento significativo en el modo de interactuar de niños y niñas en la escuela, la estela que deja puede ser observada por las desigualdades socioculturales en forma de relación con el entorno, con los demás y consigo mismos, que marcan a su vez su propia corporalidad. En el acceso a oportunidades de conocimiento, de recursos didácticos, de aprendizaje, de formas de interacción se establece una relación directa, aunque no la única¹⁰⁸, en cuanto a la solvencia económica como a la estratificación social del alumnado del centro educativo.

En las aulas de cada colegio observado el catálogo de diferencias entre la arquitectura, el diseño, la decoración, la pintura, los materiales de trabajo y los muebles, se acentúa al igual que las discrepancias en el modo en que las niñas y los niños aprenden a usar el espacio, a moverse en él, a apropiarse de él, incidiendo directamente en el manejo y manifestación de la corporalidad.

Veamos a continuación la descripción de un aula escolar adscrita a una clase social en desventaja a la que acuden hijos e hijas de padres obreros, comerciantes y trabajadores no cualificados, que en tanto espacio moldea la corporalidad del alumnado ajustándolo a ciertos criterios de prácticas espaciales en femenino y masculino.

¹⁰⁸ Hay otros factores como la disposición, voluntad y capacitación del personal docente, la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as, entre otros motivos socioculturales.

El aula¹⁰⁹ de Luis Fernando y Julissa tiene una amplitud regular, tiene las paredes pintadas de verde sobre las que se han colocado todo tipo de recomendaciones: los pasos que hay seguir en caso de un terremoto, una retahíla de acuerdos para la convivencia en el aula, la ruta de evacuación de un incendio, las caras sonrientes de Piolín, Donald y Mickey, un garrafón de agua, mapas, pliegos de papel de diversos colores y tipos enrollados, adornos navideños, que junto a las cajas que guardan los materiales de trabajo en la estantería dispuesta alrededor de todo el área, componen el espacio en donde los niños y niñas aprenden las lecciones confesionales.

De las cuatro paredes de que se compone la habitación, no hay ni un resquicio libre, todos están ocupados por mensajes pictóricos o iconográficos. Aunque el aula pretende tener áreas de dramatización, gráfico-plástico, lectura, entre otras, lo que resalta es el desorden y el caos en los materiales por la falta de organización y limpieza de los utensilios de trabajo de los niños y niñas.

Hay una sola puerta, que permanece abierta y por la que se escapa uno que otro niño a escondidas de la profesora o ante su mirada indiferente. Dos ventanales extensos dejan entrar la luz solar que se filtra por unas imágenes de cartón colgadas en ella.

El salón de no menos de treinta y seis metros cuadrados, limita a cada uno de los treinta dos alumnos y alumnas matriculadas a realizar sus movimientos corporales en un espacio aproximadamente de un metro cuadrado. En dirección poniente encontraremos la pizarra y al lado derecho de ella un calendario manual de madera; en dirección sur, junto a la puerta, se ubica el escritorio y la silla de la profesora.

En el centro, frente a la pizarra, se dispone el mobiliario: mesas cuadradas y sillas. Las mesas se organizan en tres columnas, cada columna dispone de cuatro mesas y diez sillas, para que los alumnos se acomoden en su

¹⁰⁹ Se trata del COL/PUB del grupo A. Para una correcta verificación de los espacios, véase la figura 1 en el apartado 3.3.2 de este trabajo.

espacio. Cuando un niño/a está aburrido/a se mete debajo de la mesa a jugar o a dormir. Niños y niñas se sientan separados. La profesora¹¹⁰ admite que “...Ellos así quisieron sentarse desde un principio”. De sur a norte se encuentra primero una columna de mesas de niñas, después una de niños, la siguiente está vacía por inasistencia del alumnado, la cuarta aunque es mixta está dominada por los niños, quienes dejan relegadas de las actividades grupales a las pocas niñas que están en su mesa; ellas optan por levantarse de ahí y buscar en otra mesa a un/a niño/a que requiera ayuda para concluir sus deberes.

Tanto niños como niñas no permanecen mucho tiempo sentados en sus sillas, se levantan, curiosean el trabajo de los demás, platican, se ríen, se burlan, se tocan; descubren el mundo a partir de lo que miran, lo que tocan, lo que oyen, todo pasa por su cuerpo y lo reconocen cuando distinguen en el cuerpo de quien representan autoridad, la profesora, el enojo, la ira, la condescendencia, el castigo o la recompensa. La profesora pasa más tiempo cerca de la pizarra que de los niños/as. Cuando alguien le grita repetidamente asiste para ver cuál es el asunto. Cuando da instrucciones tiende a gritar para que su voz se escuche entre tanto bullicio. Sólo hay una forma de trabajo, la grupal.

El énfasis que se pone en la segmentación del orden espacial en relación con los cuerpos como realidades sexuadas, hace que la clase escolar se funde en dos bandos: los niños y las niñas, configurando así una identidad con principios de visión y división sexuales. Al estar separados se identifican y refuerzan comportamientos desiguales, además de que las niñas y los niños trasladan esta visión y división que se hace en el aula para el aprendizaje, al patio para el juego y al gimnasio para el deporte.

¹¹⁰ Del grupo A1.

Al no haber una integración entre ambos sexos y por el contrario al favorecer la separación, las tareas, los roles, las actitudes, las aptitudes y los comportamientos, se refuerzan tanto el sexismo como el machismo, marcando así corporalidad e interacciones diferenciadas entre niños y niñas.

El espacio en que se mueven es reducido para el número de alumnos/as, sin embargo los niños y las niñas ponen en juego tácticas para rescatar espacios propios: debajo de las mesas o detrás de la puerta. Ahí juegan, se distraen, descansan o se evaden de lo cotidiano. Los movimientos corporales, la dirección en un espacio tan limitado facilita una especie de motín cada vez que se pretende realizar una actividad, provocando que los niños ganen espacios o participaciones sobre las niñas por la fuerza física; la corporalidad de ellas va siendo marcada una y otra vez por la experiencia diaria de una violencia más de gestos y actitudes que de hechos.

Aunado a ello es también visible la falta de organización y clasificación de los materiales de trabajo que induce a una saturación visual ya que no hay resquicios libres ni en las paredes, ni en el suelo, ni en las mesas, ni en el escritorio, ni en ningún sitio. Las imágenes que diariamente cautivan sus miradas son las de dibujos animados o caricaturas de televisión que promueven el sexismo y por ende desempeño de roles y modelos rígidos de ser niño y niña.

Modelos mediáticos que repiten hasta el cansancio en todos los espacios en que se desarrolla la acción educativa institucional, la asociación entre ser niña con lo pasivo, lo débil, lo controlable mientras que lo activo, lo fuerte, lo rudo se vincula a los niños. Lo confirman una y otra vez cuando al irse constituyendo sus identidades se valoran en unos sobre otras, principios de visión sexuentes que engendran conductas generadores de sentido y significatividad en una clase social.

A diferencia de estos usos del espacio por parte de niños y niñas se sitúan otros registrados en el COL/PRIV/MONT al que acuden hijos de profesionales, directivos, y/o empresarios, situado en una posición diferente a la de los padres/madres del colegio anterior en la estructura social, en el que las maneras de hacer de los agentes minimizan las diferencias genéricas promoviendo prácticas equitativas entre ambos sexos.

El tipo y la disposición del mobiliario en el lugar ayuda a que tanto niños como niñas se sienten indistintamente, porque las sillas están colocadas en una sola columna. Las formas de trabajo permiten una interacción y comunicación permanente de niños con niños, de niñas con niñas, de niñas con niños y de niños con niñas. La profesora estimula a su alumnado en el aprendizaje de las lecciones a través de los sentidos, utiliza múltiples recursos visuales, auditivos, táctiles, olfativos y gustativos, para despertar en los niños su necesidad de aprender. Al no haber separación entre niños y niñas, tampoco hay segregación, ni predominancia de un

sexo sobre el otro, todos y todas participan y son tomadas en cuenta por igual.

La diferencia del espacio entre ambos centros, COL/PUB y COL/PRIV/MONT, es abismal. Mientras en el otro priva el desorden y el hacinamiento de los materiales, en este espacio todo está clasificado, hay un orden tanto en las cosas y en los materiales, como en los cuerpos de niños y niñas que son el reflejo de su espacio. Todos mantienen limpia su aula. Si alguien olvida recoger algún material de trabajo, inmediatamente un niño o niña avisa para que lo recoja la persona que lo olvidó o bien él o ella lo hacen.

La revisión de la asistencia a clases en el COL/PRIV/MONT no es actividad de la profesora sino de los alumnos/as, a diferencia del COL/PUB/ETN y COL/PUB en donde las profesoras o bien gritan los nombres de los alumnos/as para que ellos confirmen su asistencia o lo hacen en silencio corroborando la presencia u ausencia.

En el aula todo cobra un sentido. El mobiliario y la distribución del equipo y material escolar, aunado a una mediación menos ocupada en establecer jerarquías entre los niños y niñas, provocan y favorecen reposicionamientos. Los niños y las niñas lo perciben, lo reconocen y lo distinguen a partir de su cuerpo, como el lugar del contacto, del deseo, del sentimiento, de la resistencia y el cambio.

El aula¹¹¹ es muy amplia, aproximadamente unos cincuenta y cinco metros cuadrados, lo que permite que cada uno de los siete alumnos/as de la clase dirija y oriente sus movimientos en más de siete metros cuadrados de espacio. La puerta principal se encuentra al sur; al oriente la pizarra de acrílico; al poniente el rincón del arte y de los libros. Junto a la puerta el área de dramatización y arreglo personal, después está el escritorio y la silla de la profesora; próximo a ellos se distingue una pecera que los/as niños/as mantienen limpia.

Las paredes pintadas de beige, están limpias y decoradas pulcramente. No hay ninguna imagen iconográfica de dibujos animados. Hay tres señales simbólicas que indican: no correr, no gritar y no empujar. Resaltan los cristales limpios de las tres ventanas colocadas con dirección al sur. En un armario se guardan los materiales de trabajo para la clase.

En la misma mesa hay rocas, plumas y plantas junto a una lupa que los niños pueden utilizar para descubrir y conocerlos. De lado derecho de la puerta se encuentra la lista de asistencia interactiva, se trata de un gusano al que hay que alimentar, todos los/as niños/as dejan una ramita de plástico en un vasito que simula la tripa del gusano, así la profesora sabe cuántos días de la semana que acudieron. En el mismo salón se encuentran los baños que comparten niños y niñas. Junto a los baños hay otra puerta que conduce al taller de inglés.

El aula mantiene un orden de arriba/abajo, y de derecha/izquierda. Los nombres de los/as niños/as destacan en toda la zona. Hay un lugar específico en donde cada niño/a tiene la foto de sus padres, al que acudirá en el momento que desee.

Del aula en su conjunto destacan dos cualidades: limpieza y orden.

¹¹¹ Se trata del COL/PRIV/MONT

Estas diferencias ancladas en la niñez por un gobierno del cuerpo en el espacio se cultivan colectivamente por las intervenciones que ahí tienen efecto y se potencian en la escuela por efecto de múltiples interacciones en donde los agentes son beneficiados por una mutua influencia o bien por el control que establecen unos/as con otros/as, generándose valores, costumbres y reglas tradicionales de acuerdo con el grupo social al que se pertenezca.

La diferencia social entre la clase anterior y ésta es factual y, como resultado de ello la configuración de la corporalidad encarna experiencias distintas que dejan huellas, marcas de las múltiples posiciones y del despliegue de disposiciones, en tanto *habitus* de clase adquirido, que garantiza la conformidad de esas prácticas naturalizadas en el espacio.

Pero no hay que olvidar que los agentes se resitúan y resignifican exponiéndose en las posiciones que ocupan, no obstante que esta resignificación es producto de la exposición en tanto papel activo de los agentes corporeizados en la red de relaciones escolares, lo es también del desarrollo de tácticas artesanales agenciales que provocan transformaciones identitarias a partir de intereses y reglas propias, siendo a veces contradictorias e incoherentes con sus propios hábitos de clase.

Si bien la incorporación permite asumir la performatividad social, las tácticas sacuden esta magia de lo social y resitúan o superponen acciones en sus propios cuerpos.

Se sitúan a continuaciónn ahora experiencias en los nichos en donde se aprecia deliberadamente la configuración de las identidades sexuadas en los procesos de socialización.

Observemos.

Dulce¹¹² pretende abrir la puerta, quiere ir al baño. La profesora la cerró porque José Francisco se escapó junto con otros para jugar en el tobogán de metal que se encuentra a un costado de su clase. Dulce sujeta el tirador de la puerta, le da vuelta a la derecha, a la izquierda y no consigue abrirla, mantiene su vista en sus dedos que asidos al objeto buscan el movimiento perfecto, Emmanuel la observa desde lejos, en su mesa de niños; acude al auxilio de Dulce sin mediar palabra, ella lo ve y lo sigue intentando, él coloca su mano sobre la de ella, ella lo mira, saca su mano, se aparta, se sienta. Él lucha con el tirador, le da un par de puñetazos a la cerradura y la puerta se abre y con ella la sonrisa de ella y de él.

Ya en la mesa Emmanuel se olvidará de la hazaña y se dejará seducir por el encanto que le despiertan las tijeras en el juego de cortarse el pelo mientras recorta de una ficha de trabajo los diferentes medios de transportes. Termina su tarea, le avisa a su compañero de al lado tocándole el brazo, moviéndolo o haciendo sonidos guturales de victoria. Sus cuerpos se transformarán en una motocicleta o en un auto de carreras, se golpearán, se aventarán porque la moto se ha incendiado, ha caído al río o está en persecución de los maleantes; de sus manos saldrán poderes para matar al enemigo, que dirigirán hacia la mesa de los niñas. Ellas responden, al advertirlo, cubriéndose la cara o avisando a la profesora. Cuando la mayoría de los niños de la mesa termina su actividad, empiezan a golpear la mesa con el puño, para avisar que han concluido, la profesora escucha ese sonido peculiar, los mira para frenar el aviso y acude a supervisar.

¹¹² Se trata del grupo A1 del COL/PUB

Cuando las niñas concluyen una actividad se quedan en silencio realizando otro quehacer o bien avisarán con la frase “ya terminé” a la profesora.

En este caso la interacción de control que se experimenta ratifica la supremacía de la fuerza del niño sobre la niña, y se observa claramente las diferencias que se establecen en cuanto al género en los nichos escolares.

El niño acude a ayudar a la niña porque *sabe que ella no podrá hacerlo*, ya que se necesita de la fuerza que él posee, por eso ella se aparta en cuanto lo ve, reconoce su debilidad tantas veces anunciada por su profesora en el espacio. Lo que ella no sabe es que él puede abrir la puerta con puñetazos o patadas porque está averiada y el cerrojo vibra con el golpe y la puerta cede. Emmanuel ya lo ha comprobado por medio de la experiencia, dada su *naturaleza inquieta* justificada por la profesora y ratificada por sus compañeros, ha abierto la puerta un sinfín de ocasiones para escaparse de clase.

Lo masculino y lo femenino, se justifican y normalizan en lo que se cree el orden en relación con el sexo, sin embargo en el trasfondo, en donde el cuerpo se hace y se celebra en forma de hábitos, disposiciones, códigos de expresividad, representación, valores y creencias, se configuran los marcos de sentido en los cuales niños y niñas se regulan y adquieren modos y maneras de comportarse ante las prescripciones que inscriben en su corporalidad un *habitus* diferenciado.

Así puede advertirse que en el espacio, los movimientos corporales de los niños (exteriores y hacia arriba) destacan más que los de las niñas

(interiores y hacia abajo) pasan inadvertidos porque son justificados socialmente, puesto que a los niños se les vincula con lo activo y con la fuerza mientras que las niñas socialmente son apreciadas por ser sutiles, delicadas y pasivas. Empero podríamos apuntar que la corporalidad infantil se configura en los espacios al construirse a partir de una serie de valores y significados sociales que por un lado favorecen y legitiman atributos en un sexo mientras en el otro se desalienta, anula o invalida, encarnando así corporalidades diferenciadas.

Es decir, si el niño se relaciona a partir del golpe como buen imitador del superhéroe de moda, el futbolista de la temporada, el héroes de la serie de dibujos animados o el tipo de juguetes que usa, se justifica porque es *niño*. No así la *niña* cuyo principal apelativo es el de *princesa*, cuya corporalidad *se ha domado* en las películas de Barbie, de princesas Disney, y en el juego estelar reconocido culturalmente como jugar a las muñecas, en donde aprende a cuidar, mimar, alimentar, vestir y preocuparse por sus muñecas a quienes adopta como sus hijos/as. Engendrándose a partir de los juegos y juguetes utilizados una lógica de comportamiento y de roles diferenciados entre niños y niñas, construyéndose además una violencia simbólica por el desconocimiento, reconocimiento y sentimiento de la transformación de la historia en naturaleza y de la arbitrariedad cultural en natural.

Por otra parte, este tipo de interacción social establecida entre niños, niñas y profesora en el espacio en el que se sitúan, se aviva cuando ésta

fomenta el duelo y la justa entre niños y niñas bajo la consigna de estimulación pedagógica: “A ver quién lo hace mejor: las niñas o los niños, a ver quién acaba primero”¹¹³ Dificultando el trabajo individual o por equipos, manteniéndolos en una rivalidad corporal técnica y endureciendo además la relación vertical y unidireccional entre la profesora y el alumnado.

Sin embargo se atisban cambios en esta dinámica maniquea como efecto de la exposición, de la corporealización, que se pueden distinguir en las siguientes escenas escolares del COL/PUB/MAD.

La profesora ha dispuesto una fila para evaluar las fichas de trabajo y ordenar así a sus estudiantes que la siguen como abejas al panal. Niños y niñas¹¹⁴ se van colocando uno detrás de otro, y a medida que la fila se extiende se empujan entre sí, sus cuerpos chocan y se mantienen así hasta que la profesora advierte sobre la distancia que debe existir entre uno y otro cuerpo. Manuel se cuela justo en el momento en el que los integrantes de la fila se distraen por el llamado de atención. Los niños y las niñas que lo ven le replican su proceder, insisten tanto que termina por cambiarse de sitio.

En tanto esperan turno Patricio sale de la fila e increpa a Sofía que juega con el teclado del ordenador. Mientras la regaña, destaca que no es tiempo de la clase de ordenador sino de la ficha, Patricio usa su dedo índice para señalar el objeto de referencia y mientras parlotea, sus brazos acompañan el ritmo de sus palabras. Sofía lo escucha y se resiste a dejar el objeto que encandila sus ojos, al final se separa del teclado y se acerca a Patricio para decirle:

— Y tú sabéis que no me podéis dar la charla, eh, acaso eres la Seño.

¹¹³ Comentario profesora A1 del COL/PUB.

¹¹⁴ Se trata del grupo A1 del COL/PUB/MAD.

— *No tengo porque ser la Señora para decirte lo que no está bien ¿Te enteras?*

Sofía se aparta, recoloca su cuerpo en la fila y su mirada se dirige un punto impreciso del nicho. Patricio mira su ficha de trabajo y parece repasar con sus ojos las líneas del trazo de la consonante que está ahí.

Lo primero que se observa en esta clase escolar a simple vista son cuerpos indiferenciados porque algunos niños usan el pelo largo, en forma de media melena, un pendiente y utilizan colores claros y pasteles, asociados tradicionalmente a las niñas, como el rosa o el lila, en camisetas o jerséis y a niñas con pelo corto, vaqueros y sudaderas, por lo que se advierte cierta flexibilidad en el orden de clasificación establecidos en los modelos acostumbrados.

También podremos apreciar un cambio de roles en el modo en que se producen las interacciones, no es la niña quien siempre recuerda las normas, como afirman la mayoría de las profesoras¹¹⁵, sino en este caso quien las replica, el niño ha incorporado las medidas disciplinarias que imperan en ese espacio que reconoce como colectivo. Las decisiones de los agentes mediados y mediadores exigen tomas de posición que resitúan acciones en sus cuerpos.

El niño reprime una conducta que sabe sancionada por la profesora y no espera que ella reaccione ante ese hecho sino que es él quien asume el poder y la autoridad e imita los movimientos que sabe apropiados para tal fin. La norma se incorpora corporalmente, la niña acepta la sanción y su

¹¹⁵ Me refiero a las entrevistas realizadas a las profesoras/tutoras de los cuatro colegios observados.

cuerpo es el reflejo de la admisión. Los movimientos de cabeza del niño, el manejo de su dedo índice en el momento de la reprimenda nos advierte ya que la disciplina se experimenta corporalmente, y en ella la mirada, los movimientos de cabeza, los gestos con las manos y los hombros cobran un papel estelar.

En el aula y en la fila los niños y las niñas aprenden también a guardar la distancia que debe primar entre uno y otro cuerpo, y de la misma manera la forma en que se ven y se escuchan, en si se tocan o no. A partir de un lenguaje corporal, por ejemplo un movimiento rápido de cabeza hacia arriba, que se interpreta como un “¡Qué miras!” o bien con el lenguaje oral con expresiones como: “Chismoso”, “Fisgón”, “Cotilla”, “¿Me estás copiando?”; los niños y las niñas se autorregulan y aprenden a controlar su mirada, bien sea desviándola o encauzándola al igual que sus gestos. El sexo de los/as niños/as influye también en la distancia de interacción que deben guardar entre uno y otro. En la fila se orientan y se ajustan las exigencias corporales que operan en el espacio, en lo cotidiano aprenden la relación con su propio cuerpo y con el del resto, paulatinamente sus movimientos corporales se hacen precisos y sus propias moderaciones y regulaciones en las interacciones habituales, al tiempo de cobrar significado en el espacio también lo van significando.

Todos los días el aula, en tanto nicho invita al recordatorio corporal: no empujarse, tirarse, resoplarse, ni sentarse encima, ni pisarse, ni toser o estornudar frente a la cara del otro. La centralidad está en reconocer el

propio espacio y en inculcar la separación del otro, así cada uno tiene su lugar y el lugar lo comprende a él/ella. Así los niños y las niñas van desarrollando y manteniendo una *hexis* corporal, en tanto manera de aprender a estar en el espacio, de mantenerse, de hablar, de caminar y de comportarse.

Sin embargo en la manera en que socialmente se construyen y se inscriben los significados y valores en la corporalidad infantil, se encuentran usos diferenciados del cuerpo en función por ejemplo: de la división sexual: dos sistemas de valores paralelos en el que se criban creencias, costumbres, hábitos y significados que establecen brechas sociales de pertenencia a un grupo social, a una etnia y al género, que hacen que los agentes se conozcan, reconozcan o desconozcan en una trama de sentido en espacios determinados.

Empero los niños y las niñas viven un *habitus* encarnado, no es posible pensar que las estructuras se mantengan siempre estáticas y que las prácticas corporales se correspondan temporalmente con situaciones preestablecidas, manteniendo una inmovilidad histórica como una especie de crónica anunciada, sino más bien en el espacio, a través de la exposición se viven múltiples interacciones y se desarrollan innumerables tácticas que permiten orientar, cambiar y ajustar la experiencia de aprendizaje corporal de los agentes.

La siguiente descripción espacial del COL/PRIV/MONT reiterará estos cambios y ajustes en las relaciones espaciales:

El aula escolar dispone de 70 metros cuadrados de espacio y está organizada por áreas de trabajo perfectamente diferenciadas, tiene mesas de trabajo y sillas que las y los niños cargan para sentarse con quien deseen. Las aulas son habitaciones en la que el alumnado está cómodo, cuestión que reflejan en su cuerpo, que se percibe relajado, confiado y dispuesto a las instrucciones de la “guía”. Cada uno/a dentro del espacio del aula tiene un espacio que reconoce y exige como propio, en él están sus objetos personales y la foto de sus padres; el niño o la niña puede recurrir a ella para pensar que están cerca de él. El lugar es tan habitado por sus recuerdos familiares que la perciben como una extensión de casa.

No hay pizarra ni escritorio para la profesora, porque nunca está en el mismo sitio, se mueve por todo el lugar. Laura Berta y Carlos se instalan, se acomodan juntos en el tapete y definen corporalmente su espacio. Ayer Laura Berta decidió trabajar en la mañana con Hernán pese a que Andrea le pidió realizar con ella la “torre rosa”, a media mañana se dedicó sola a realizar sus deberes.

El espacio está organizado de tal manera que permite diferentes maneras de trabajo: en equipo, grupalmente, individualmente, con mediación de la profesora o sin ella. Cuando trabajan en grupo lo hacen sin interrumpirse, sentados en solitario o en parejas, sus tareas las viven como logros personales. Si les toca trabajar con personas del sexo opuesto no se oponen.

El trato individualizado que oferta el COL/PRIV/MONT hacia el alumnado, hace que cada niño y niña se perciba como único/a. Quince niños y niñas hacen uso de un espacio de 70 metros cuadrados en el que cada uno/a a su vez define su distancia de interacción. Se percibe tal holgura en el uso del espacio, que las conversaciones y el trabajo escolar se desarrollan

desahogadamente. Niños y niñas por igual aprenden a usar equilibradamente los espacios.

Ninguno de ellos/as hace el mismo trabajo, todos en la medida de su aprendizaje y del desarrollo de su habilidades se concentra en un determinado material de trabajo que siempre está dispuesto y clasificado. La regla de oro es iniciar y llevar a término la actividad.

A diferencia de otras clases en las que se les permitía empezar con una actividad, dejarla a la mitad e iniciar otra y de la cual podían desconocer el motivo, el fin o los objetivos de su trabajo y en la que toda la responsabilidad de la enseñanza recae en la profesora; aquí cada niño o niña en su nicho sabe por qué está trabajando y para qué quiere hacerlo. Hay una implicación del alumnado con su espacio en su propia enseñanza y aprendizaje y eso se encarna, manifestándose en la seguridad, la autonomía y la independencia de su *hexis* corporal.

Un caso contrario puede advertirse en el COL/PUB/ETN al que asisten niños y niñas de las etnias tsotsil y tseltal.

En un espacio de 45 metros cuadrados hay sillas acomodadas en círculo. Los niños buscan sentarse juntos cerca de la puerta y dejan que las niñas ocupen los otros sitios. Los niños se levantan en innumerables ocasiones para jugar a la lucha libre, las niñas aplauden o juegan a desmayarse o a morirse mientras la profesora desde su mesa organiza el trabajo de ese día. En el aula se distinguen confusamente algunas áreas de trabajo únicamente por los letreros ya que el material está desordenado, ello hace que el espacio para la interacción se limite aún más. Cuando ella lo indica el alumnado ayuda a colocar las mesas de niños y niñas. Mientras trabajan, la profesora

como paseante con las manos enlazadas a la espalda revisa los deberes, si encuentra a algún niño distraído o en otra actividad, como es el caso de William, da un golpe en seco en la mesa y lo señala con el dedo índice. Sin mediar palabra lo cambia de lugar y lo coloca en la mesa de las niñas, ellas ríen y sus compañeros se burlan, él levanta el puño en señal de advertencia.

En cuanto a la clase social, encontramos contrastes entre el COL/PRIV/MONT y el COL/PUB/MAD frente a los COL/PUB/ETN y COL/PUB por el tema del espacio, ya que al ser limitado se vuelve un incordio para el alumnado: Más de 30 niños/as buscan delimitar su propio espacio en una zona atiborrada de objetos y materiales escolares. La relación con los objetos es limitada y la falta de recursos materiales tanto didácticos como de mobiliario es evidente; sin embargo en ello podemos aquilatar que el espacio forma corporalidad en relación directa con el derecho al recurso, manifestando diferencias entre una clase y otra, de un colegio a otro. A ello se suma que el trato de la profesora hacia el alumnado no es individualizado sino generalizado en el nicho escolar, ella incorpora un gesto de seguridad y dominio que establece una relación jerárquica y de autoridad frente a los/as niños/as.

Respecto del género encontramos que las experiencias sociales, las normas, las creencias y los valores de los grupos a los que se pertenece se encarnan y sitúan a los niños y niñas posicionándolos en una red arácnida de sentido. Por ello se halla *natural* que los niños utilicen espacios más amplios que las niñas, y que se relacionen mayormente con

los de su mismo sexo, evitando el contacto con las niñas o bien mostrándose agresivos cuando les toca estar con ellas. Los niños aprenden así a usar un espacio mayor que las niñas debido a que sus juegos y juguetes estimulan una mayor necesidad de él, mientras que las niñas son obligadas por la misma razón a utilizar espacios limitados.

La desigualdad y la inequidad son las dos principales diferencias que hallamos en el uso del espacio y en la posición de niños y niñas en este nicho escolar, avaladas por la profesora que castiga el cuerpo en una manifestación de poder y de violencia de gestos y actitudes, sentando a los niños con las niñas ya que distingue en la corporalidad de ellas una posición de desventaja respecto de la del niño. Podríamos decir que en ello se advierten posiciones y disposiciones orientadas por lógicas colectivas sexistas de grupos sociales de arraigo y en este caso étnicos. La cuestión de género en este nicho influye directamente en una adquisición de distancia de interacción entre los/as niños/as, afectando la comunicación en el aula escolar.

En el aula escolar se hace visible que todo el trabajo educativo pasa por el cuerpo: el silencio, la escucha, la atención, la recompensa y por supuesto el castigo. En este nicho observamos no sólo castigos sino espacios de castigo. En cada una de las clases se reconocen diversos castigos para experimentar, bien sea la culpa o la responsabilidad por las acciones fuera de norma. Al igual que se halaga y recompensa corporalmente con una mirada, una caricia o un gesto lo que se considera el buen

comportamiento, también se rechaza y se reprime corporalmente lo que no es pertinente.

Observemos.

En el aula¹¹⁶ hay una silla para pensar que es la secuela a un comportamiento no esperado ni deseado. Como la consecuencia es el alejamiento y la soledad, la silla está separada del resto. La guía pone límites a los/as niños/as cuando lo considera oportuno, se acercará al niño que mantenga su cuerpo fuera de la posición de trabajo o de silencio que se espera, corregirá tocando sutilmente el cuerpo del niño/a, éste cesará el movimiento, bajará la mirada y moldeará su cuerpo en posición de escucha.

Los niños y niñas se adiestran en el comportamiento corporal, saben que en la *silla para pensar* se debe dar paso a la reflexión, el silencio, el arrepentimiento y al propósito de enmienda, y por tanto a una manera de disponer el cuerpo. El alejamiento del niño/a, por parte de la profesora, de la mesa de trabajo, de la alfombrilla, de la fila o de cualquier lugar del aula escolar, establece paralelamente una separación del espacio entre el/la niño/a y la clase, también de las relaciones e interacciones que se mantienen con él y por tanto, manifiesta una relación social de naturaleza desigual entre el alumnado y la profesora marcada por el poder.

La silla emerge como un no lugar, cuando se está en ella, incorporando la culpa o la responsabilidad, nadie puede establecer contacto con el castigado/a, ni oral ni visual. Estar en un no lugar equivale a no estar comprendido en el espacio ni que el espacio lo comprenda. Si bien la silla,

¹¹⁶ Del COL/PRIV/MONT del grupo A1.

como un dispositivo de control, prescribe en el cuerpo infantil la marca del aislamiento –físico y social- del mundo de sentido, sentarse en ella, obliga a resituarse y a tomar posiciones.

Los niños y las niñas siguen sus rutinas y en cada una de ellas, se adquieren dimensiones simbólicas con el entorno y con uno mismo. Así el espacio cuenta una historia dialéctica: a la vez que se transforma por las intervenciones de los agentes, también transforma identidades. El sentido de las acciones de los niños y las niñas se engendra tanto en la estructura que subyace en el espacio, en los valores y significados que se confieren a la corporalidad infantil, a la experiencia corporal y a las tácticas que fluyen.

5.3. Baños

El baño es un lugar en donde se manifiestan variadas interacciones que moldean y marcan distintamente las prácticas corporales de los agentes. Las relaciones entre los niños y las niñas varían de acuerdo con la ubicación de los baños dentro del conjunto arquitectónico y a su vez marcan una pauta de acuerdo con el grupo social de pertenencia, por el género y la etnia.

Este nicho se configura de manera diferente en los cuatro colegios observados y por ende las prácticas corporales institucionalizadas también. Esta configuración depende tanto de su localización y ubicación como de su uso, por ejemplo hay colegios en donde el baño está dentro de

la clase, otros en donde está alejado de ella, algunos son colectivos y unisex, otros individualizados de acuerdo con el sexo; sin embargo en todos ellos el alumnado aprende a diferenciar su uso de acuerdo con el género.

Las visitas al baño son voluntarias y pasan por el filtro de la profesora que es la que decide el momento apropiado para ir, la salida de un lugar a otro se hace con su permiso, pero ella también puede exigir al alumnado que vaya antes y después de comer y de ir al patio o cuando aprecie en el cuerpo del niño/a contorsiones propias de la represión de la orina.

Cuando el baño está fuera del aula escolar generalmente hay uno para cada sexo y los niños y las niñas pueden salir en parejas semejantes al baño. Cuando están en él comprueban si está ocupado tocando la puerta o espiando debajo de ella, porque saben que no pueden estar dos personas en el mismo sitio ni ocupar el mismo váter.

En este caso, los niños y las niñas desarrollan un alto sentido del pudor y de la vergüenza que se refleja en el sentido práctico que acuñan: si el baño de chicas esté ocupado, la niña no entrará jamás al de los niños, ni éstos al de ellas bajo ninguna circunstancia, salvo la de espiarlas.

Ambos preferirán orinar junto a un árbol cercano o detrás del aula pero no profanar espacios que no reconocen como apropiados para su sexo, porque si lo hacen saben que sus propios compañeros/as le sancionarán con motes que ponen en entredicho su sexualidad, les llamarán maricas o

lesbianas según el caso. A continuación se cita una descripción que ilustra lo manifestado.

Los baños¹¹⁷ están alejados de las aulas. Hay baños para niñas y niños y lavabos comunes. Los baños de niñas se distinguen por dos figuras antropomórficas semejantes salvo que una de ellas tiene una especie de falda. Andrea y Yanceli van juntas al baño, salen de su clase tomadas de la mano, entran por separado, se esperan, se lavan las manos y regresan de la misma manera como llegaron. Erick y Manuel salen del aula con dirección al baño, se empujan, corren y entran en tropel al baño. No esperan a que uno orine después del otro, como las niñas, sino que ambos lo hacen al mismo tiempo mientras se observan.

Salen del baño, se lavan las manos y mientras Erick mete la mano derecha en su bolsillo y saca de él unas figurillas de enmascarados de lucha libre, con la izquierda alarga el brazo para abrazar a su compañero, caminan así hasta que llegan a su clase. Julissa los mira y le pregunta con tono inquisitorio:

-¿Son mujeres para que se abracen?

Inmediatamente se separan y entre ellos tratan de demostrarle, su virilidad con movimientos de fuerza.

Esta escena nos revela que la socialización infantil impone unos límites al cuerpo femenino y masculino, quedando inscritos en las disposiciones y las prácticas corporales que obedecen, a lo que se cree, un orden naturalizado de las cosas, en el que cobran sentido las acciones, romperlas equivaldría a quebrantar el orden establecido.

¹¹⁷ Del COL/PUB del grupo A1.

Las prácticas corporales recursivas o institucionalizadas en este nicho escolar se asientan en una serie de operaciones de diferenciación sexual, que se ratifican cada vez que el niño o la niña va al baño. En el espacio los estereotipos se asimilan, se asumen y se reproducen corporalmente como un modo naturalizado de ser niño y niña. Las señales que se instalan afuera de los baños tienen el propósito de confirmar y reafirmar la división sexual. A la niña le son atribuidos unos valores arbitrarios que reclaman visibilidad en su corporalidad: la tranquilidad, el sosiego, la pasividad, la mayor expresión emocional, lo interior. Inversamente a lo que se percibe de la personalidad excitante y exterior de los niños, de quienes se espera una indiferencia y distancia emocional muy difícil de solicitar en las niñas. Este refuerzo puede ser sutil o burdo y generalmente es externo, violentando la forma de disponer el cuerpo, con un mohín de disgusto en el rostro, o bien una ausencia de respuesta le informa al niño/a que lo que está haciendo no está bien. No es que los niños no puedan expresar sus emociones y sentimientos en la vida cotidiana (llorar, abrazarse o besarse) sino simplemente no se alienta esa conducta en ellos. Lo saben ellas, las niñas, porque reconocen esas acciones como propias en su *hexis* corporal y no en la de ellos que socialmente se percibe como neutra.

De ahí que desde que el niño y la niña son pequeños, su identidad se va configurando de acuerdo con el sexo, la ropa, los accesorios, los colores, los juguetes, los juegos, las palabras y los sobrenombres que se eligen en función diferenciada. Cada vez que los/as niños/as proceden como debe

actuar un hombre o una mujer, de acuerdo a determinadas conveniencias y patrones culturales, se vigoriza su comportamiento.

La escuela, en tanto espacio tipificador, coadyuva en esta tarea de socialización, cuyo propósito estriba en enseñar a ser como los demás, y a adquirir un estilo corporal de expresión dominado por un principio cultural simbólico conocido y admitido en el grupo social al que se pertenece, subordinando, en este caso, lo femenino a lo masculino.

Si bien el baño es un lugar al que se le atribuyen características de intimidad, celo, vergüenza y pudor, debido a que se descubren las partes del cuerpo con mayor prejuicio social y sobre las que se depositan y legitiman la división social construida con base en la diferencia sexual y el orden de las cosas, las relaciones que se establecen entre uno y otro sexo, varía mucho en cuanto si el baño está dentro o fuera del aula. Ya hemos descrito lo que ocurre cuando el baño está fuera del aula y su uso es generalizado, analizaremos ahora los aspectos diferenciadores en cuanto este espacio está contenido en otro espacio mayor que es el aula y que además su uso es exclusivo para una clase.

En los COL/PRIV/MONT y COL/PUB/MAD en lo que cada aula escolar cuenta con baño propio, éste se utiliza para ambos sexos, lo que permite y de hecho posibilita diferentes tipos de interacciones entre niños y niñas. Ambos entran al baño al mismo tiempo sin que se cree una atmósfera prejuiciosa sobre ellos/as, ni por parte del alumnado ni de las profesoras. No existe señalización iconográfica que indique la separación de niños y

niñas, ya que todos reconocen el sitio como un lugar común y compartido. En el COL/PUB/MAD el baño tiene una ventana con un cristal por el que la profesora puede dominar la escena en el baño. Esto hace que los niños o las niñas que entran pierdan la idea de intimidad o vergüenza, resaltando así un significado ordinario y natural a ese espacio.

En el nicho los niños y las niñas expresan maneras y prácticas corporales que forjan estos espacios, sin embargo con base en lo observado, es posible también que este nicho, de acuerdo con sus características, modifique la constitución de uno mismo, los contactos interindividuales y la comunicación escolar de acuerdo con el marco de sentido imperante.

De tal suerte que la relación de afectación social entre nicho y agente se exprese en ciertas pautas y valores que encuentran sentido en el nicho en el que configuran su corporalidad, adquiriendo hábitos y disposiciones, bajo los cuales los/as niños/as aprenden así a aceptarse y ser reconocidos.

De un colegio a otro hay creencias y valores socioculturales discrepantes que todos incorporan, así veremos que mientras en un colegio es sancionado el hecho de ir acompañado al baño que está dentro del aula, en otros es permitido ir al baño en parejas para “cuidarse” de los mirones; mientras en un colegio es permitido que se descubran frente al otro para sentarse o reclinarse en el váter, en otro es impensable y es castigado. Aunado a estas diferencias derivadas del género, están asociadas también atribuidas a la clase social y al grupo étnico de pertenencia.

En el COL/PRIV/MONT y el COL/PUB/MAD, a los que acuden hijos e hijas de padres y madres profesionales/directivos, entre otras ocupaciones, se configura y reconfigura de forma discrepante la identidad de niñas y niños en estos espacios, debido a que los baños son de todos/as y para todos/as, lo que permite a muy temprana edad el reconocimiento del otro como diferente pero en igualdad de circunstancias. Respecto de la clase social, se observa que las diferencias están ligadas al derecho a poseer, y que la escuela está obligada a suministrar en este nicho independientemente de su limpieza y del buen estado de los muebles de baño: papel higiénico, jabón, toallas, papelería; mientras que en los COL/PUB y COL/PUB/ETN, son los padres quienes tienen esta obligación, pues estos colegios no ofrecen ni muebles de baño en buen estado, mucho menos insumos de limpieza e higiene; aunado a ello en el COL/PUB/ETN, el alumnado comparte este espacio con los profesores y todo el personal que ahí labora.

Las características de los espacios en tanto nicho van forjando posiciones y disposiciones corporales precisas y todo transcurre de tal forma que se aprende a mirar e imitar, a obedecer, a disciplinar el cuerpo.

5.4. Zona de juego, ocio y recreo

Con mayor nitidez que en el aula, vigilada en todo momento por la profesora y por el propio alumnado, en el patio, los jardines y los pasillos se aprecia una mayor libertad de movimiento y de autonomía espacial. Si

bien los dos primeros son sitios para el ocio y el juego, los pasillos se presentan para los niños y las niñas como un compás de espera entre una actividad y otra y en ellos preparan su corporalidad para la siguiente actividad.

En estos espacios se suceden en cascada prácticas corporales en las que las actividades lúdicas y de representación son diferentes en niños y niñas, lo que facilita a su vez el desarrollo de un despliegue corporal distinto, motivado por la percepción física y social que se tiene y que ambos géneros tienen sobre sí mismos.

El tipo de actividades de juego está condicionado por la naturalización del arbitrario histórico cultural que subordina lo femenino a lo masculino, que marca e instituye una concepción y tratamiento diferenciado de las corporalidades, puesto que el comportamiento corporal que se halaga en las niñas no se esperan en los niños y lo que a ellos se les recompensa, en ellas se sanciona.

El patio y los jardines a la vez que son el escenario en el que desfilan y se alternan modelos vigentes de socialización entre niños y niñas reflejados en todo momento en la corporalidad infantil, son también espacios de conexión con el orden social. Inevitablemente la vivencia diferenciada de los niños y las niñas desemboca en maneras de ser adquiridas que no son fugaces sino más bien duraderas.

El juego es por excelencia la herramienta del aprendizaje, por medio de él los niños y las niñas incorporan maneras de ser, de pensar y de actuar,

repiten tantas veces lo que saben que el conocimiento va cristalizándose y endureciéndose en sus cuerpos.

A continuación se expone una escena del COL/PUB/ETN en la que se define la división de los sexos, en cuanto a las posibilidades e imposibilidades del género.

Durante la hora del juego y en los momentos de ocio y recreación que organizan las profesoras, los niños y niñas se separan, se forman dos grupos. No se integran. La profesora¹¹⁸ es la primera de la fila y le siguen las niñas que al formarse de una en una dejan por último a los niños.

Así juegan a los listones, a campanita de oro, a la víbora de la mar, al matarilerileró¹¹⁹. Si Yasmín y Carlos chocan en el juego, se mirarán y se apartarán, están juntos pero no revueltos. La profesora cambia de juego y señala la instrucción: “Las niñas primero”.

Mientras juegan, la profesora dedica siempre una mirada de atención y vigilancia hacia las niñas y un pregonero a los niños: “Tengan cuidado con sus compañeritas, no las vayan a golpear”.

A la hora de sentarse en el suelo, las niñas y los niños se sientan indiferenciadamente en un primer momento, hasta que la mirada les recuerda que deben bajar su falda. La maestra argumenta “Si trajeran pantalón no les diría nada”¹²⁰.

La naturalización del arbitrario cultural de la división de los sexos es evidente por parte de la relación de poder que se establece entre la profesora y los alumnos, por los atributos de orden y disciplina que sobre

¹¹⁸ Comentario profesora B1 del COL/PUB.

¹¹⁹ Se trata de juegos tradicionales mexicanos.

¹²⁰ Comentario del profesora del grupo B1 del COL/PUB.

ella pesan. Niñas y niños asumen en sus cuerpos, de acuerdo con su sexo, la fragilidad y delicadeza o la potencia y el vigor que se les confiere. Ello hace inconveniente la mezcla entre ambos, el sentido común, el trasfondo prevaleciente advierte que serán las niñas las que se encuentran naturalmente en desventaja.

La profesora reproduce lo aprendido en su propia corporalidad, con las niñas regresa al principio de su propia instrucción y disposición corporal. Su cuerpo como el de ellas es el espacio de la norma, de la contención, de la propia moralidad de los niños que recae sobre ellas como un balde de agua fría.

El alumnado aprende a vivir este espacio de acuerdo con el género, así acotaremos que el comportamiento corporal con el uso de la falda y el vestido es una expresión de las normas morales aprendidas, su utilización va acompañada de determinadas prácticas corporales institucionalizadas, para sentarse, brincar y caminar, que modifica y limita la corporalidad de las niñas y por supuesto condiciona la configuración de su pensamiento, sentimiento y acción.

En este COL/PUB al igual que en el COL/PUB/ETN a las niñas se les enseña que deben sentarse con las piernas cerradas, para que los niños no les vean las bragas, actitud que se refuerza con la mediación de la profesora o de sus compañeras. Recayendo con este hecho, el –buen o mal-comportamiento del niño en la niña, bien sea porque las acciones de ellos

se superponen a las acciones de ellas o que a falta de éstas, los niños tomen la iniciativa.

Pese a que constantemente en este espacio se refuerzan las prácticas culturales y de comportamiento que identifican a un grupo social, las niñas se sientan indiferenciadamente en la silla o en el suelo hasta que recuerdan por ellas mismas o con ayuda de sus compañeras o de su profesora la instrucción.

Junto con esta serie de comportamientos corporales en el espacio, se encuentra la falta de oferta de zonas de juego que tiene este colegio¹²¹. Tal restricción y limitación de los sitios de ocio condiciona en gran medida las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas.

En las descripciones consecutivas se señala que cada uno de los sitios en los que los niños y niñas acceden e intervienen, se valora de manera diferente y con ello se confirma silenciosamente la significación sexuada del espacio, ya que ésta se representa por las marcas de pertenencia a un sexo.

Este centro escolar¹²² mantiene unos cuantos árboles, pero no se aprecia ningún jardín, todo el suelo del patio central está revestido de una capa gruesa de hormigón, que provoca que todos los días, al menor descuido, los niños se hagan daño, porque son ellos quienes dominan el centro del patio jugando al fútbol, a los cochecitos y a las luchas. Fingen pegarse, se ríen, saltan con los dos pies, gritan, corren y olvidan al resto de sus compañeras.

¹²¹ Nos referimos al COL/PUB.

¹²² Me refiero al COL/PUB.

Las niñas por su parte, utilizan las periferias, los pasillos de las aulas escolares, protegidas del sol implacable de la media mañana, en donde juegan sin sobresalto, a las muñecas, a la comidita, a la doctora. Tratan de no correr porque argumentan que se pueden caer.

Los juegos infantiles de metal son usados por las niñas. Es un área pequeña, cercada y descuidada, techada por la sombra de algunos árboles. Los niños no la usan, es un espacio de niñas, ahí juegan a la resbaladilla¹²³, al sube y baja, a los columpios en donde realizan acrobacias. Cuando no hay miradas adultas que sancionen o castiguen su comportamiento corporal, se suben el vestido y colocan los pies como gancho en el tubo del columpio, desde ahí se imaginan gimnastas artísticas o circenses.

La roca de escalar y los árboles son espacio de los niños. Los niños se suben a menudo por ella y cuando alcanzan la cima, gritan y hacen ademanes de victoria. Sus pantalones tienen parches en las rodillas que facilita la escalada, sus zapatillas deportivas le dan mayor soporte, ora para la roca, ora para los árboles.

Karla Nayelli¹²⁴ escala la roca pese a los comentarios y a las miradas de reproche de sus amigas y de la profesora, no lleva vestido sino una adecuación de falda-pantalón, y es de las pocas niñas de la clase que ve caricaturas de Pokemon, juega canicas y practica kárate.

Si a Heidi¹²⁵ le apetece jugar al fútbol, algunos de sus compañeros le dirá: “¿Sos hombre o sos marimacha?”¹²⁶, ella podrá hacer oídos sordos ante tal cuestionamiento y jugará si la dejan, o bien buscará a Karla Nayelli, que aceptará gustosa ser su compañera de juegos porque comparte los mismos gustos.

¹²³ Tobogán.

¹²⁴ Alumna del grupo A1 del COL/PUB.

¹²⁵ Alumna del COL/PUB del grupo B1.

¹²⁶ Término coloquial que significa lesbiana.

Marlon¹²⁷ quiere jugar con las niñas, quiere ser el esposo de Norma o de Itzel; las niñas lo aceptan pero sus amigos se burlan de él, le llaman niña, mampo¹²⁸, él se enfada y va tras ellos, se desata la persecución, les da alcance y comparten moquetazos. Alguien avisa a la profesora. Ella llega y les advierte de los riesgos de la violencia, ellos explican los motivos del altercado. La profesora sentencia: “Dejen jugar a las niñas, no las molesten”

Las diferentes experiencias de niñas y niños hacen que vivan realidades sexuadas, desde el uso de una vestimenta que aprisiona o libera sus cuerpos pasando por sus movimientos, sus posturas y sus emociones. En el rostro de los agentes se adivinan señales de gozo cuando transgreden las normas y valores que impone la escuela, sin embargo la dicotomía entre hombres y mujeres se manifiesta en diferentes necesidades espaciales. Los juegos y los juguetes alentados en los niños promueven actividades en donde se necesita más espacio (el fútbol, los cochecitos, etcétera) y como destacara Mark L. Knaap (1999) incluso fuera de los límites del mismo hogar, contrariamente a lo que se estimula en las niñas: uso de juguetes domésticos (la cocina, la plancha, el juego de té, etcétera) y juegos que simulan actividades y actos familiares (a las muñecas, a la mamá, a la doctora, a la cocinera, a barrer, entre otros).

Todo lo anterior hace creer a los agentes, alumnado y profesorado, que los niños necesitan un mayor uso del espacio por las actividades que le son inherentes, el cual aprenden a gestionar, utilizar y defender desde que son

¹²⁷ Alumno del COL/PUB del grupo A1.

¹²⁸ Término coloquial que significa homosexual.

pequeños. La defensa de los niños siempre es la embestida, las niñas responden con retumbos.

En estas escenas lo que se hace visible también es que la identidad no es fundacional ni permanente y que por tanto tiene calidades de flexibilidad e inestabilidad, nos sugiere que tanto los niños como las niñas al tiempo de aprender también desaprenden y resignifican formas, maneras, creencias y principios mediante tácticas que desarrollan y recrean en las ocasiones que las circunstancias le brindan.

En el patio la desobediencia y el desacato a las rutinas establecidas son las tácticas que niños y niñas utilizan para desafiar las creencias y los valores contruidos socialmente, y así al encarnar prácticas disruptivas, se apropian de los espacios que van reconociendo como suyos.

Este desacato del agente, que pudiéramos ver en términos de un *desaprendizaje* para aprender a aprender¹²⁹, a diferenciar, clasificar y catalogar un orden en las cosas y las cosas bajo un orden, que también lo comprende, en el espacio que lo constituye marca escisiones en la identidad de los niños y niñas y confirma que:

- a). El cuerpo está expuesto en el espacio.
- b). El agente conoce y aprende por el cuerpo en el espacio que lo relaciona con otros y otras.

Los agentes reconocen tanto sitios y juegos adecuados o considerados de acuerdo con el género, por lo que a su temprana edad el conocimiento

¹²⁹ El término es trabajado por Anita Barabtarlo y Zedansky (1995) y se ha retomado porque permite evidenciar la exposición agencial.

sobre el uso de su cuerpo les garantiza una comprensión práctica del espacio físico y social.

En las escenas relatadas en los párrafos precedentes se advierte que las interacciones entre niños y niñas, en las que éstas son expulsadas del centro, de lo público, para ser desterradas a las periferias, a lo privado, a la casa, es una clara consecuencia de las relaciones sexistas que se establecen en el hogar y que traspasan la condición social, se fomentan y reproducen en la escuela ante su mirada cómplice.

Una vez que las niñas y niños se instruyen corporalmente en el espacio en: la distancia, el juego, los juguetes y las actitudes que se esperan de unas y de otros, así como, en el caso de las niñas, de su fragilidad corporal, de los cuidados del uso de la falda, éstas identifican las periferias, las orillas de los espacios como una zona de pertenencia en donde practican juegos en el suelo y desde donde se protegen de los niños. Por su parte, los niños, a los que continuamente se les repite que son bruscos, rudos y toscos hacen suyos los espacios en donde pueden desplegar todos sus movimientos corporales y pueden realizar todo tipo de juegos en pie.

Los casos de Karla Nayelli, Heidi y Marlon son muestra de una ruptura corporal del orden social imperante, son un grito que demanda igualdad y no división, es decir estos niños en tanto agentes actúan, tomando otras posiciones en su espacio físico y social, desde el impacto que le producen los encuentros y desencuentros con los demás, en donde experimentan, aprueban pero también rechazan.

Las acciones de estos niños y niñas irrumpen el código social pertinente, y marcan su cuerpo ante los demás, viven un *habitus* escindido, no compartido por todos, es decir las acciones de estos niños/as no son comunes en un espacio en donde la división de los sexos está en el orden y clasificación de las cosas: en el estado objetivo, en el mundo y en el incorporado en el cuerpo.

Variables como el vestido, el largo del pelo, los pendientes, el modelo de los zapatos, el color de los calcetines, el pintalabios, el tipo de peinado junto con los accesorios que se colocan en él, son los principales indicadores de sexo para niños y niñas.

Cuando se les pregunta cómo saben si son niñas o niños no se remiten a la diferencia entre pene y vagina sino al largo del pelo, a la ropa, a los pendientes, a los juguetes y a los colores que usan, a los animales que prefieren, a lo que ven, a lo que huelen. Trasladan su diferencia sexual a todo su ser y la objetualizan.

Este capital incorporado abona en el terreno fértil de la asignación de sentidos culturales de acuerdo con la identidad sexual, aflorando así una identidad genérica. Tal identidad genérica se configura en la socialización por las funciones que desarrolla la mujer en la composición del grupo familiar y se refuerza en el colegio por la presencia femenina, las profesoras, que se dedican con exclusividad a la tarea de educar.

Como fruto de tal socialización en la corporalidad infantil, en las niñas en mayor medida que en los niños, se despliegan marcas que reflejan una

disposición permanente de socorrer a sus compañeros y compañeras en desventaja al asumir posiciones de cuidado, socorro y asistencia a los demás.

Las niñas desarrollan más fácilmente este comportamiento y disposición corporal de sus educadoras (madres y profesoras) porque imitan los atributos de su mismo sexo, mientras que la corporalidad de los niños revela que no puede, ni debe ser como ellas, todo su aprendizaje va en negativo.

Por esta imitación de las niñas con los cuidados que prodiga una madre en casa y una profesora en la escuela, se observa en todos los colegios, que cuando alguien se cae y se hace daño, generalmente son las niñas quienes se acercan a socorrer al herido y a prestarles ayuda mientras acude algún adulto. No se encuentra relación entre un grupo social en concreto sino que advertimos que es una práctica cultural y comportamiento compartido en los espacios observados.

Otro de los elementos que se destaca como transversal y común en los espacios y que se vive con más ahínco en el patio y en la zona de juegos es la defensa del territorio, el reclamo de un espacio para sí: niños y niñas usan el espacio de forma diferente, mientras que para ellos es una gran pista de coches o una cancha de fútbol, para ellas son escenarios familiares (la casita, la cocinita, el consultorio, etcétera). Y como ya hemos descrito son los niños quienes exigen mayor espacio por lo expansivos y

verticales que resultan ser sus juegos, mientras que las niñas usan un espacio menor y realizan juegos horizontales.

Sin lugar a dudas los niños y las niñas comparten una *hexis* corporal desarrollada y reforzada en el momento de defender lo que consideran como propio. Defender el espacio implica también preservar la normativa acordada, las pautas de comportamiento y acción que se despliegan en esa zona. Prestemos atención a la siguiente escena para poder identificar los detalles.

Generalmente los niños juegan todos juntos, salvo alguno que otro excluido que juega al trompo, a las canicas o se dedica a platicar, a contar las historias que ha visto o sueña. Cuando los niños se acercan al espacio de las niñas, éstas los corren, les dicen que no quieren jugar con ellos: “¡Ustedes no! porque nos pegan y nos tiran las cosas...no saben jugar”.

Entre niños y niñas¹³⁰ las expresiones faciales y los ademanes son frescos, desinhibidos, espontáneos, todo su cuerpo se contorsiona cuando discuten, se atacan al pelear por su territorio. Su comunicación es corporal.

Christian saca el pecho, arquea la espalda, echa los hombros hacia delante, levanta las cejas y reta a Carolina, la empuja. Carolina, lo ve, le grita, no se amedrenta, toma postura para pegar, coloca su mano empuñada cerca de la cabeza, pero lo saca a empujones de su territorio, él antes de irse le tira del pelo. Carlos pateo las muñecas que están en el suelo y huye. Las compañeras de juego, gritan al unísono “Odiamos a los niños, odiamos a los niños”.

¹³⁰ Nos referimos al los grupos A y B del COL/PUB.

Al tener una interacción limitada con las niñas, los niños no identifican el mejor modo de establecer una relación lúdica, porque siempre se mantienen separados en los juegos y en la clase; además ser muy cercanos a ellas o tratar de explorar sus juegos, sobre todo en colegios en donde los grupos sociales en convivencia comparten prácticas culturales y de comportamiento sexista como el que describimos, les puede costar la burla, el escarnio y el mote de *mariquita*, *mampo* o *gay* propinado por sus propios compañeros y compañeras, como el caso de los colegios COL/PUB y COL/PUB/ETN.

Ello tiene su origen en la constitución de la identidad sexual. Cuando están en el colegio, los niños y las niñas reafirman y confirman a cada momento lo que han aprendido en casa: que hay dos sexos, hombre o mujer y que se identifican no sólo por la anatomía y fisiología diferentes de uno y otra, sino por las actividades que cada uno realizan.

Aprenden también que deben clasificarse en una categoría y a partir de ahí se cuentan historias distintas, porque al reconocer su sexualidad incorporan las posibilidades e imposibilidades que de acuerdo con la cultura de pertenencia y con el grupo social de arraigo se consideran apropiados y correctos, aunque sean discriminatorios y prejuiciosos mayormente para un sexo.

Como ya se ha destacado, los niños y las niñas objetualizan su sexualidad de acuerdo con la cultura en la que se desarrollan, pues en ella se asigna el atuendo, los juguetes, el juego, los adornos y el acicalamiento pertinente

para uno y otro sexo. Si un niño o niña no se clasifica adecuadamente supone una afectación en todos los ámbitos de su vida porque su corporalidad no coincide con lo que se espera de él o de ella.

A pesar de que la socialización busca la adaptación de los/as niños/as a su medio sociocultural, ellos y ellas buscan y crean sus propias tácticas para permitirse el acercamiento mutuo a la hora del recreo, en el patio y en la zona de juegos, bien para pegarse o para besarse o abrazarse, constituyendo así un nuevo juego, que no afecta la mirada de las profesoras ni al resto de la población infantil.

Sin embargo, en una escena de otro centro escolar en donde el alumnado pertenece a otra clase social irrumpen en el juego una composición de elementos compartidos socialmente con prácticas de comportamiento menos convencionales y que posiblemente rompan en la percepción infantil el carácter diferenciado por género, y ponen en evidencia los reposicionamientos en el espacio físico y social de las niñas y niños.

En este espacio, todos y todas deciden a qué se jugará, los juegos son colectivos y participan de forma mixta, a veces las niñas establecen la pauta y determinan las acciones y ellos las asumen. La identidad como expresión y manifestación de valores y creencias, se configura así en cada experiencia, en cada encuentro y desencuentro en el espacio.

La distribución espacial aunada a los múltiples lugares para el ocio y la recreación en el conjunto arquitectónico, inciden en las reacciones de los

niños y las niñas, se tocan, se ven, se escuchan, en otras palabras se puede de ir que la piedra provoca el contacto con la carne.

Cada espacio reconocido para el ocio y la recreación es identificado, percibido y significado como área común, en donde niños y niñas pueden jugar indistintamente. Con las siguientes descripciones que se presentan del COL/PRIV/MONT, se pudo identificar lo que hasta el momento se ha comentado.

El centro educativo dispone de cuatro áreas con césped y árboles que proporcionan sombra y cobijo. Hay un arenero techado en el que hay juegos con infraestructura de plástico, ruedas de autos que los niños se han encargado de pintar, balancines y columpios.

El espacio es de todos, no reconocen, salvo la casita que es más ocupada por niñas y las ruedas por niños, espacios de niñas y/o de niños. Comparten el espacio, si les apetece jugar juntos lo harán, si no cada uno irá a su aire. Si a una niña quiere jugar al fútbol, será la portera y si un niño juega a la casita será el esposo, el hijo, el abuelo, el vendedor.

Si algún niño o niña no permite el juego a otro, se acerca la niñera y le dice que ella o él tiene derecho a jugar a lo que le apetezca, abogará por los turnos y los dejará para que se pongan de acuerdo.

Los niños y las niñas generalmente se integran en el juego. Las niñas se preocupan por establecer las normas y reglas de juego, los niños asienten y juegan. Este día las niñas acuerdan una base común que denominan casa, en donde ellos no pueden tocarlas. Corren y los niños las persiguen, ellas buscan volver a la casa sin que las toquen, la fuerza de los niños es contrarrestada por la coalición de las niñas, que se unen para dejar que vuelvan a la casa sin ser tocadas por ellos.

Para no ser presa fácil de los niños, las niñas deciden salir por parejas, así hay más oportunidad de defenderse.

Pasados unos minutos Neiffe se cae, el juego se paraliza por un momento, niñas y niños acuden en su rescate, avisan a la niñera, van con ella a la enfermería. Ahí la curan y le piden que corra con cuidado. El juego se olvida mientras eso sucede y en tanto no acuerden otro juego mixto los niños deciden jugar fútbol y se apropian del jardín principal, por su parte las niñas jugarán en el jardín paralelo a ser modelos de pasarela. Pasados otros minutos Mateo cae, sus compañeros y otras niñas que están ahí se acercan a ayudarlo.

Como se aprecia hasta aquí las intervenciones de los agentes en este espacio no segregan a niños de niñas mientras haya vigilancia, sin embargo cuando la profesora no está, los/as niños/as vuelven a los juegos que tradicionalmente están marcados por la diferencia de género. Aquí es evidente la oferta de espacios propicia interacciones diferentes en contraste con las que se efectúan cuando el alumnado se disputa un único lugar de esparcimiento. Lo atractivo de estos espacios es el juego que se desarrolla en ellos a partir de las negociaciones que se establecen entre los participantes.

El conocimiento y el aprendizaje infantil es corporal, los niños y niñas descubren y reconocen el mundo por lo que miran, lo que tocan, lo que oyen, lo que huelen, lo que sienten. Las diferencias biológicas entre niños y niñas no explicarían las combinadas y variadas situaciones sociales en las que ellos y ellas, de acuerdo con un capital incorporado asociado con su

propio carácter y temperamento, se instalan y dan respuesta creativa a los imperativos. Los niños y niñas, sin los prejuicios acostumbrados, van actuando sobre sí mismos, gobernándose, ratificándose como agentes, perceptivos y activos.

En este proceso de socialización, en el que se adquieren las herramientas sociales pertinentes para ser considerado tanto en una categoría como en un grupo sociocultural, se apunta hacia la corporalidad como fruto de una serie de relaciones normativas con el orden social existente y con la propia identidad que se ve marcada por las relaciones de poder ejercidas por los demás sobre uno en el campo social. La identidad se constituye así por medio de prácticas corporales simbólicas y reales, cambiantes y múltiples que se modifican y afectan su corporalidad en los espacios.

En las siguientes escenas escolares se puede identificar cómo los agentes ejercitan relaciones de poder en sus interacciones con su compañeros/as y en sus propios juegos en los espacios que por ser comunes se trivializan, pero en ellos se conjugan las más variadas prácticas simbólicas y reales que generan una corporalidad diferenciada en niños y niñas. En el juego, al estar basado en la competencia y la discriminación, afloran conductas basadas en la agresividad y el protagonismo de los niños que pululando ante la vista indiferente de los adultos naturalizan fácilmente la violencia en la corporalidad de los niños. Esto se puede apreciar en todos los colegios.

Veamos.

a). En las relaciones interpersonales:

Ana llora.

La monitora va a su encuentro. Acusa a Martín de haberle pegado en la cabeza y tirado del pelo. La monitora minimiza el acto en seguida y pide que hagan las paces. Mientras habla, Ana se siente protegida por el auxilio e interviene en la charla con un puñetazo directo al estómago de su agresor. La monitora le dice que no se pega.

Él la queda viendo y le grita para hacerse oír:

— Lo que ella me haga no me duele porque yo soy más fuerte.

La monitora insiste en que se ofrezcan disculpas y anuncia tajantemente:

—Entre amigos no se pega.

— Ella no es mi amiga. Mis amigos son los chicos.

b). En la zona de juegos:

La rueda es ahora el centro de la disputa entre clases contrarias. Es dirigida por Clara y en ella hay tres niños más. Felipe espera a un lado de la rueda junto con otros niños a que liberen el sitio. Se cansa de esperar y les exige que paren el artefacto para que sea el turno de ellos. Mientras sus amigos ríen Clara, mueve la cabeza acomodándose el pelo, endereza la espalda y levanta la barbilla, lo que la hace ver más alta de lo que en realidad es, y replica categóricamente:

— La rueda es de quien da vueltas en ella y ahora es nuestra.

c). En los juegos organizados:

La zona que queda libre entre el arenero y el patio, cuando no hay triciclos, es usada para jugar fútbol. Hoy los niños siguen a Daniel que ha conseguido un balón, se arremolinan y le van avisando de

las posiciones que jugarán: Pepe delantero, Raúl portero. Daniel no parece conforme, mueve la cabeza en señal de negación, se pone el dedo índice sobre los labios, se levanta sobre las puntas de sus pies y dice:

—Quien tiene el balón dice cómo hay que jugar.

d). Con los juguetes:

El tándem es el invitado de lujo en el patio, más niños que niñas hacen cola para tener turno y montarse en él. Sofía lo consigue y le toca ir delante y a Roberto detrás. La monitora interviene para indicarle que es mejor ocupar posiciones contrarias, pues de lo contrario no avanzarán, aludiendo a la menor talla de la niña. Sofía no lo acepta pero al cabo de un par de pedaleadas, se detiene y anuncia que debido a la arena que tiene en el calcetín se le ha acabado la fuerza, cede su turno a Roberto, que antes de montarse en el asiento hace alarde de potencia y energía.

En las cuatro escenas presentadas es evidente que las interacciones infantiles conviven con el poder como una forma de relación; los relatos nos remiten a otorgamientos, confirmaciones y rechazos en torno a las normas y valores del grupo que encarnan tanto la corporalidad femenina como la masculina, creencias y significados sociales que permean ajustes en ella, regulándola, ajustándola.

Las intervenciones subjetivas infantiles orientan y temporalizan el espacio y al ser un lugar intervenido se convierte en un observatorio de manifestaciones de poder entre los que participan del juego en el que

ponen en marcha mecanismos y dispositivos según los significados, normas y hábitos aprendidos constituyentes de su identidad.

Y precisamente estos mecanismos que operan para tasar el género y la clase, operan también con la etnia. Se puede observar que en el COL/PUB/ETN con presencia étnica predominante de tsotsiles y tseltales destacan juegos discriminatorios y prejuiciosos entre niños y niñas, veamos un ejemplo.

Niños y niñas corren por el patio, los primeros persiguen a las segundas en un juego llamado “¡India, a la calle!”. Las escogidas son niñas que de acuerdo con su vestimenta, sus adornos y su forma de acicalarse las reconocen como diferentes a las niñas mestizas. Shirley corre y corre para pegarle con una cartera a Wilber.

-Me dijo: ¡India, a la calle! Y yo no soy india. India es la Iona.

Iona, parece haber empequeñecido de repente, súbitamente se percibe diminuta. Su posición corporal se advierte frágil: replegada en una pared, sus hombros están echados adelante y su mirada en el suelo, se da la vuelta y hace garabatos en la pared.

Estos hechos dejan al descubierto creencias y costumbres de una sociedad hacia cierto grupo social, asociados a formas concretas de dominación cultural e inoculadas en la socialización infantil a manera de juegos escolares. El trato diferenciado que los niños y niñas reservan para los que reconocen como distintos a ellos, se asume corporalmente. La niña discriminada parece tener la alternativa entre asentir verbalmente o simplemente mostrar con su cuerpo lo que se le imputa.

Aunque la discriminación y segregación espacial¹³¹ es evidente, las profesoras no sancionan estas actitudes, se concretan a decir que en los juegos de niños no se meten, que tratan de respetarlos, en entrevista algunas profesoras del COL/PUB/ETN dijeron que intervienen únicamente si alguien llora o sale golpeado.¹³²

El patio en tanto nicho, nos aproxima al tipo de interacción y comunicación que los niños y niñas mantienen y evidencia también la relación con el orden y estructura social e institucional que éstos y éstas incorporan en la convivencia con sus padres y sus profesores.

En el patio es también relevante el hecho de que el alumnado, aunque practica juegos tradicionales, también inventa sus propios juegos que reflejan sus vivencias y experiencias cotidianas. A continuación presentaré una tabla que detalla este tipo de recreación que ponen de manifiesto siempre las precarias condiciones en que se desarrollan.

Tabla 6. Corporalidad lúdica.

Nombre del juego	Descripción	Zona de juego
Pollo campero	Los niños se reúnen en pequeños grupos e imaginan que comen un pollo campero (versión guatemalteca del reconocido pollo americano Kentucky). En el juego se disputan alguna pieza especial del pollo. Ejecutan toda la formalidad gestual/corporal de la ceremonia de la comida.	El patio y el aula escolar.
Gusano que	Es un juego exclusivo de niños en	El jardín.

¹³¹ Este término lo he retomado de la extensa documentación que Michel Wieviorka hace de él. Wieviorka detalla que la segregación espacial es también étnica y que en tanto proceso menos que natural constituyen o reconstituyen comunidades y permiten la protección de su cultura (1992: 132-134). Para el caso que nos ocupa hemos accedido a este término para explicar la segregación que sufre el agente en su propio espacio vital en la escuela: la convivencia y la comunicación con los demás niños y niñas.

¹³² En entrevista con las profesoras del grupo A1 y B1 del COL/PUB/ETN.

da calentura	el que buscan gusanos en la maleza del patio central. Cuando los encuentran los matan o los tratan de mantener en la vara en la que está el gusano para demostrar valentía. Ellos buscan gusanos para limpiar el terreno y sembrar maíz.	
A jugar de niños	Se trata de un juego de niñas, en el que se golpean cabeza con cabeza para imitar a los niños.	El patio, el jardín.
A ser rico	Es un juego de niños y niñas. Se elige al rico que generalmente es un niño y él manda y decide lo que los demás realizarán para agradarle. El está sentado y los demás de pie. Verbigracia: El rico quiere piedras, el rico quiere agua, el rico quiere comer...	El patio, el jardín.

Debido a las condiciones del terreno en donde está construido el inmueble, en el jardín hay mucha maleza y mobiliario escolar viejo y estropeado, que ocupa un espacio considerable, en el espacio restante la maleza llega a crecer hasta un metro y ahí juega el alumnado, no hay juegos infantiles, ni juguetes, únicamente hay una pelota que los niños se apropian para jugar fútbol en el patio central y dejan el jardín para los niños que no alcanzan turno para jugar fútbol y para las niñas. Los juegos de los niños y las niñas aluden siempre a sus circunstancias de vida: la precariedad. La precariedad económica reflejada en la falta de materiales es una constante en sus ajustes y cambios corporales. Jugar a comer, a trabajar, a ser ricos, a ser como el otro son señales que nos advierten que en lo lúdico, en el encuentran tácticas para transgredir las normas sociales y la desviación de las costumbres.

Como se comentó anteriormente, el poder siempre está presente en sus juegos; niños y niñas entre cinco y seis años encarnan cotidianamente costumbres y valores arbitrarios en los espacios en tanto forma de relación, con los otros/as.

Y es que en estos espacios se preparan para incorporar valores y significados que modifican o perpetúan la consagración acostumbrada de la división sexual en los roles y todos aprenden, unos/as en menor o en mayor medida que otros/as, a hacer el cuerpo. Destacándose entonces que al igual que las estalactitas y las estalagmitas, que se forman por una simple gota de agua mineralizada a la que sucede un sinfín más, la corporalidad infantil se constituye por las prácticas en los usos distintos que los niños y las niñas le dan a los espacios con el paso del tiempo.

5.5. Gimnasio o área deportiva

El ejercitamiento corporal infantil puede desarrollarse en un espacio adaptado (colegio privado COL/RIV/MONT y público COL/PUB/MAD) para ello o bien realizarse en cualquier área al aire libre (colegios públicos COL/PUB y COL/PUB/ETN), por lo general el patio, en ambos el alumnado asiste con la ropa y el calzado apropiado. En esos espacios se patentiza una supremacía corporal masculina porque son lugares ideales para la exposición, la exhibición y la demostración de fuerza corporal.

Sin embargo la puesta en marcha tanto de una estrategia infantil de entrenamiento físico como de un programa de psicomotricidad en los

colegios, moldea diferenciadamente la corporalidad infantil en niños y niñas; mientras que la primera fija su atención en el desarrollo físico individual, el segundo se orienta en una estimulación de la corporalidad con el entorno y la expresión simbólica.

En las escenas que aparecen seguidamente se distinguen cómo las prácticas de manifestación corporales dejan huellas, señales y evidencias de las posiciones de los agentes en el entrenamiento físico, que dado su carácter sexista se arroja en un modelo rígido de entrenamiento y competición que se alimenta por la constante euforia y agitación corporal infantil.

Observemos.

El espacio para la educación física se desarrolla en el porche junto al patio central¹³³. Ahí protegidos de una temperatura de 40 grados al sol, los niños y niñas hacen deporte. El profesor les da instrucciones y los alumnos/as las ejecutan. Les habla de mente sana en cuerpo sano. Hacen calistenia que prepara para los juegos de pelota y las carreras de relevos, hacen grupos de niños y niñas con la frase motivante: “A ver quién gana, los niños o las niñas”.

Les pone aros en el suelo en los que tratan de caer después de dar el salto y de nuevo advierte: “Varones hay que tener cuidado con la niñas”. En la mayoría de los juegos deportivos el profesor tiene consideraciones con las niñas y manifiesta un trato más rudo con los niños.

¹³³ Nos referimos al COL/PUB.

Lo que observamos aquí es un afán de sobreprotección y de acartonamiento hacia las niñas, refleja el tácito aprendizaje de los indicadores de género y las cualidades que de ellos se desprenden. Bajo las oraciones: *Las niñas primero. Cuidado con las niñas*, se encuentra no sólo lo que se dice sino lo que se piensa de ellas y de ellos de sus cualidades, de sus aptitudes, que los colocan en el espacio físico y social de una manera desigual.

Con esas actitudes se fortalece en la corporalidad infantil una posición de indefensión de la niña frente al niño, de quien se piensa todo lo contrario, pues él parecer más agresivo, más fuerte y más brusco que ella. Sin embargo no son totalmente atributos biológicos sino respuestas de los niños y las niñas a los adultos, que apuntan a una necesidad de reafirmar su identidad sexual y de género de acuerdo a las expectativas culturales aprendidas.

Sin embargo, como se ha advertido anteriormente, ese aprender a “saber jugar” que delata a cuerpos impresionables no es una constante, en la medida en que los espacios cambian se modifican también las intervenciones entre los agentes. Ahora es el turno de apreciar interacciones que vinculan el espacio con lo cognitivo, lo emocional y lo simbólico a partir de la estimulación de la corporalidad. En este espacio en donde se tonifica el cuerpo y la expresión se puede observar que el agente se resitúa y resignifica corporalmente.

Observemos.

Los cuarenta minutos que dura el taller de psicomotricidad se viven en un gimnasio¹³⁴ en el que los niños y niñas realizan ejercicios de coordinación, fuerza, equilibrio y movimiento con la ayuda de una especialista en terapia física. El reto es aprender a desarrollar, tonificar y potenciar sus cuerpos. Trabajan equilibrio en pie, de rodillas o tumbados en el suelo sobre un colchoncillo.

La entrenadora insiste y exige que niños y niñas mantengan la mirada al frente, la espalda recta. Les coloca un contrapeso en la cabeza y niñas y niños por igual intentan no dejarlo caer.

Todos trabajan por igual.

No hace distinciones entre los géneros, ni pone límites a las niñas, ni establece consideraciones con ellas por ser niñas ni a los niños por ser niños.

Utiliza instrumentos musicales o música para indicar movimientos rápidos o lentos. Niños y niñas están atentos al menor movimiento musical para mover al compás su cuerpo. En un ejercicio de equilibrio la profesora pide a sus discípulos/as que se imaginen que vuelan: las niñas dicen ser mariposas, palomas, los niños son halcones, águilas. Se hacen uno con el espacio.

La principal diferencia que encontramos en esta zona espacial en los colegios observados estriba en la clase social de los niños/as que se refleja, en la posesión de mobiliario, infraestructura, equipo y recurso material y humano en la escuela. Mientras que, en los colegios públicos COL/PUB y COL/PUB/ETN el alumnado toma clases en el patio bajo un sol incandescente, los/as niños/as de este colegio y los del colegio COL/PUB/MAD tienen un espacio que reconocen como propio, en el que se desarrollan corporalmente.

¹³⁴ Se trata del COL/PRIV/MONT.

Este desarrollo corporal conlleva a un uso diferente del espacio, tanto de una clase social, como de un género, como de una etnia específica; los cuerpos expuestos en el espacio comunican información relativa a sus circunstancias, las maneras de sentarse, de pararse, de mirarse, el contacto corporal, la dirección en la que se advierte que los niños trasladan su superioridad al desarrollar juegos verticales y las niñas horizontales, proporciona información del agente y sus circunstancias.

En este COL/PRIV/MONT observamos cómo a través de los sentidos, de las expresiones y de la motricidad, el cuerpo se expone y se enlaza en esta red de encuentros y desencuentros y asistimos a una intercorporealización. Intercorporealización que al tocar y ser tocado, ver y ser visible, permite que los niños y las niñas resuelvan la orientación espacial, adoptando posturas para sentarse, pararse, caminar, inclinarse y acomodarse en el suelo indiferenciadamente.

Los cuerpos se abren a lo nuevo, a lo posible, al espacio, al tiempo, integran en sí mismos el espacio corporal que los rodea, confirmando que todo aprendizaje pasa por el cuerpo. Sus cuerpos se ordenan, organizan el movimiento: lo mismo disponen su cuerpo al aprendizaje rechazando el contacto con los demás, que buscando el contacto para establecer un intercambio de miradas o rozándose para hablar.

“En este espacio de domesticación
una masa de niños va estar sujeta a la autoridad
de quien rige, durante una parte importante de sus vidas,
sus pensamientos, palabras y obras”
(Varela, 1991:53)

“Los niños también querían aprender y no tuve
inconveniente en enseñarles.
A las pocas sesiones me llegó a través
de Genaro la noticia: <<Que dicen en la taberna que usted
quiere hacer a los chicos, chicas, para que pierdan la fuerza
y no trabajen en cosas de hombres...>> Fueron desapareciendo
los muchachos y me quedé sola con mis niñas”
(Aldecoa, 1990:45)

“Nada es más material, más físico,
más corporal que el ejercicio del poder”
(Foucault, 1992:105)

Capítulo 6.

La corporealización desde la prácticas

En este capítulo se describen y analizan las situaciones en las cuales niños y niñas actúan, disponen su cuerpo y toman posiciones en el mundo escolar infantil, que, a su vez, ofrece la oportunidad de observar cómo el cuerpo infantil, se constituye a sí mismo a partir de las prácticas corporales diferenciadas en cuanto al género, clase y etnia, y se transforma en una realidad sexuada, con principios de visión y división sexuales, que se reconoce, se expresa y manifiesta corporalmente.

Para tal fin, hemos organizado tres apartados:

- a) La norma en el cuerpo.
- b) La autonomía, la independencia y la autogestión.
- c) La identidad: valores y significados.

El apartado denominado, La norma en el cuerpo permite observar diferenciadamente la incorporación de la normatividad escolar determinada por el profesorado hacia el alumnado. En el segundo apartado denominado, Autonomía, independencia y autogestión, se explican cómo estas condiciones o capacidades son desarrolladas por los agentes, en mayor o en menor medida, de acuerdo con las prácticas ejercidas por el profesorado hacia el alumnado así como en la interacción infantil. Por último el apartado Identidad: Valores y significados permite conocer la constitución activa del/a niño/a en su corporalidad, así como también las prácticas disruptivas, la capacidad de resistencia, subversión y transformación del agente infantil, expresadas todas ellas corporalmente.

En cada uno de estos apartados se busca develar cómo los niños y las niñas hacen el cuerpo a partir sus propias prácticas, así como desde la intercorporealización, mencionada en el capítulo anterior. Las interrogantes que se responden y que orientan este capítulo son las siguientes: ¿Cómo orientan sus prácticas corporales los niños y las niñas en los espacios que encarnan? ¿Cómo se forman las identidades sexuales y de género? ¿Cómo influyen las experiencias de clase social y etnia en la corporalidad infantil?

6.1. La norma en el cuerpo

Ya se ha señalado que las prácticas de niños y niñas en el tiempo provocan cambios y movimientos en su corporalidad; en cada movimiento de sus extremidades, de su rostro, de su cuerpo y de sus sentimientos, sabemos que su cerebro descargará miles de millones de neuronas a partir de una incesante actividad eléctrica y química, que su cerebro organizará y desarrollará redes conectivas entre las neuronas potenciando su desarrollo neuronal. Aprenderán pero ¿Qué tipo de prácticas engendrarán los esquemas de pensamiento, sentimiento y acción inculcados con base en la normas escolares, de acuerdo con el género, la clase y la etnia?

A continuación se presentan diferentes situaciones interactivas entre niñas, niños y profesoras observadas en los cuatro colegios infantiles y junto con ellas haremos un análisis comparativo en cuanto al género, la clase social y la etnia. En estas escenas se hacen visibles las normas para

aprender, que involucran la imposición y el adiestramiento de determinadas posturas corporales para la enseñanza. Tanto en COL/PUB y COL/PUB/ETN, al que asisten hijos/as de padres campesinos y trabajadores no cualificados, como en el COL/PUB/MAD y COL/PRIV/MONT en el que predomina el alumnado de familias cuyos padres y madres son profesionales, directivos y pequeños propietarios, hay un interés acentuado en el esquema corporal apropiado que atiende el desarrollo del aprendizaje en niños y niñas, que conlleva el aprendizaje de normas y valores. Antes de enseñar las lecciones las profesoras invierten mucho tiempo en controlar el cuerpo y en enseñar a disponerlo para aprender.

Veamos.

“Guarden silencio. Calladitos se ven más bonitos. A ver, mirada al frente, pies juntos y manos atrás... ¡Niña! siéntate bien...Obedezcan, si no me hacen caso luego no van aprender y los voy a castigar...”¹³⁵.

“¿Quieren que les quite sus trabajos, quieren castigo?... Bueno. El que no entienda no va salir al recreo, le voy a decir a su mamá que está castigado para que no lo dejen ver televisión ¿Lo oíste José Manuel? si no obedeces no vas a aprender ?”¹³⁶

“¡Guillermo mira a Elena (la profesora), sólo a Elena!”¹³⁷

“Esas no son maneras de estar en la clase, venga, poner la espalda recta y el culete pegado en la silla, vamos a hacer la erre”¹³⁸

¹³⁵ Indicación de la profesora del grupo A clase 1 del COL/PUB

¹³⁶ Indicación de la profesora del grupo A1 del COL/PUB/ETN

¹³⁷ Indicación de la profesora del grupo B1 del COL/PUB/MAD

¹³⁸ Indicación de la profesora del grupo A1 COL/PUB/MAD

“El que esté mejor sentado, manos atrás, piernas derechas, serios, sin reírse, va pasar al pizarrón¹³⁹ a escoger su tarjeta para identificar su planeta”.¹⁴⁰

Aunque las justificaciones varían de colegio a colegio, pues en el COL/PUB/ETN se azuza con el castigo, que es también corporal, en el COL/PRIV/MONT el propósito de la normalización corporal es el aprendizaje, así vemos que la profesora se limita a domar el cuerpo caprichoso de los niños y niñas, con el fin de apaciguar sus movimientos y captar su atención sin que se asocie el castigo al aprendizaje; por el contrario en el COL/PUB/ETN hay una relación constante y permanente entre el castigo y el aprendizaje, de hecho la sanción sobrepasa las paredes escolares y se traslada a la casa; la figura de la profesora cuasi mamá lo recuerda a cada momento. Sin embargo en ambos colegios, las profesoras ejercen la potencialidad de transformación y control en la interacción, es decir, el poder, buscan la normalización del cuerpo infantil, su quietud, el sosiego, para entonces aprender las lecciones. Este poder aquí está asociado a la autoridad que ejerce la profesora para controlar y normalizar el cuerpo, para la cual se ayuda de un despliegue gestual y mímico que hace valer en el momento de instaurar la norma.

En las siguientes escenas se observa cómo se ejerce esta autoridad en los pequeños cuerpos:

a). COL/PUB

¹³⁹ Pizarra.

¹⁴⁰ Indicación de la profesora del grupo A1 COL/PRIV/MONT

Norma, Paulina y Jennifer¹⁴¹ reaccionan con mayor celeridad al igual que el resto de su mesa de niñas ante el grito de silencio de la profesora. Cuchichean, se miran, recogen su cuerpo y vuelven su mirada hacia la fuente del sonido. La mesa de Emmanuel no escucha la indicación. La profesora se acerca y advierte con el dedo índice levantado para luego posarlo en la mesa, en donde suena la siguiente advertencia: mesa castigada. Inmediatamente se hace el silencio, disponen su cuerpo en la silla, miran hacia el frente y uno de ellos levanta la mano mientras la profesora da las nuevas indicaciones, el niño en voz baja expresa: “Maestra, yo sí quería trabajar, pero el Migue me quitó mi lápiz”, la profesora dirige su mirada inquisitoria durante unos segundos hacia él y él guarda silencio, baja la vista y voltea hacia la pizarra”.

b). COL/PUB/ETN

La profesora¹⁴² coge del antebrazo a Diego, quien hace un momento le pegó a Carolina, y le replica su proceder, él no habla. Ella hace un despliegue corporal de dominio y superioridad sobre el cuerpo asustado de Diego. El agacha la cabeza y echa los hombros hacia delante.

c) COL/PRIV/MONT

Zoe camina por el aula, Hernán hace de su cuerpo una trampa, para hacerla caer, ella cae, llora y se queda en el suelo, esperando. La profesora¹⁴³ se acerca, consuela a la niña y ve de reojo al culpable, él voltea a ver a Carlos y le dice:

-Ahora sí, me van a regañar.

¹⁴¹ Del grupo A 1 del COL/PUB

¹⁴² Del grupo B1 COL/PUB/ETN.

¹⁴³ Del grupo A2 COL/PRIV/MONT

La profesora lo toma de la mano y lo conduce a la silla de observación, le reprocha su actitud, él se queda callado. Ella le dice: “Hasta que no tengas una disculpa para tu compañera y para el trabajo que estaba haciendo no te levantarás de aquí”

En las circunstancias descritas anteriormente destaca el cuerpo como destinatario de la autoridad, del control y de la disciplina; la quietud del cuerpo es requisito indispensable a la hora de aprender las lecciones, pues se aprende a través de él. En la silla de castigo, los cuerpos comunican aunque estén en silencio, hablan de la obediencia, del control y de la represión en el cuerpo. Lo que obtiene el infractor de la norma es el castigo, que consiste en el aislamiento, la indiferencia y la falta de reconocimiento a su identidad, y por tanto de su relación con los demás, con quienes se identifica y quienes a su vez lo conocen y lo reconocen. La misma persona que tiene el poder de aislar el cuerpo infantil del contacto con los demás, de la interacción, de la comunicación, es la única que, al levantarle el castigo, puede devolverle a su posición inicial.

En los centros educativos la relación normativa entre la profesora y las/os niñas/os exige atención y obediencia corporal de la cabeza a los pies y para asegurarse de que así sea, están presentes los dispositivos de vigilancia y castigo (Foucault, 2004), ya sea el tono de voz, el zarandeo, el golpe en la mesa y la *silla de castigo*, entre muchos otros.

En ambas escenas destaca la relación de autoridad sobre los niños y niñas pero en un modo diferenciado entre el colegio al que acuden hijos/as de

clase baja en relación con los de clase media y alta. En la primera imagen del COL/PUB se patentiza la autoridad corporal de la profesora mediante mensajes de superioridad y dominio, enfatizándose así la estructura de jerarquías. En la segunda situación, la autoridad va ligada a la responsabilidad individual y ahí la profesora es una mediadora para la búsqueda de la reflexión de las acciones de los niños/as.

En las escenas subsecuentes podremos observar cómo a partir de determinadas prácticas, las profesoras intentan que los/as niños/as avalen la autoridad y respeten su jerarquía.

a). COL/PUB y COL/PUB/ETN

Lupita, María, Rodrigo y Emilio¹⁴⁴ nunca han establecido una relación de igual al igual con su profesora, saben su nombre, pero siempre la llaman profesora o maestra; saben que no deben contestarle, ni gritarle, ni decirle palabras que ella pueda interpretar como “malas” porque es la profesora. Las profesoras de los COL/PUB y COL/PUB/ETN se relacionan de tú a usted con los niños y niñas, les llaman a sus alumnos por su nombre y generalmente se espera un “mande profesora” por respuesta, es también común que las profesoras denominen “mamita o papito” a la niña y al niño. Los/as niños/as siempre le llaman profesora, nunca lo hacen por su nombre. En el COL/PUB/ETN, las tutoras o madres de los/as alumnos/as dan autorización a la profesora para que la profesora use la fuerza para que los niños aprendan: “Péguele si no entiende, jálele la oreja para que la escuche”¹⁴⁵

b). COL/PUB/MAD

¹⁴⁴ COL/PUB Grupo B1.

¹⁴⁵ Madres de niños/as de los grupos A y B del COL/PUB.

En este colegio, pese a que es público, las relaciones cambian, se dan en un plano de mayor igualdad, los/as niños/as llaman a sus profesoras por sus nombres, le habla de tú a tú sin que esto se tome como una falta de respeto o de indisciplina ante la figura del profesor.

c) COL/PRIV/MONT

Alberto, Bruno y Lorenza siempre llaman a Marcela y a Claudia, sus profesoras, por su nombre, nunca les dicen profesora ni les hablan de usted. Reconocen que no deben hablar cuando ella habla porque no oirán lo que tiene que decirles, si no están de acuerdo con lo que ellas dicen de sus acciones, podrán refutarlo.

En este grupo las profesoras de las clases 1, 3, 4, 5, 6 llaman a los/as niños/as por su nombre y primer apellido salvo, la profesora de la clase 2 que prefiere tratarlos de usted.

Lo evidente aquí es que la relación entre la profesora y las/os niñas/os cambia en cada centro educativo: en el COL/PUB y COL/PUB/ETN hay una fuerte tendencia a asociar el trato con el grado de estudios y no con la persona, siguiendo una tradición y costumbre institucional mexicana. Caso similar rodea a la palabra *mande*, que denota sumisión y mantiene el juego de poder entre profesores y alumnos/as, entre saber dominante y saberes sometidos (Varela, 1991: 43).

A partir del pronombre usted, que el profesorado exige, se infunde respeto y autoridad, lo que provoca -en el alumnado- la percepción de que la figura de la profesora está en otro nivel de la relación interpersonal, estableciéndose así una relación asimétrica y desigual con la autoridad

que siempre viene de jerarquía. Deja manifiesto que la relación y las prácticas que se generan están marcadas por el poder y avalada por el estatuto de verdad que le confiere su posición en el lugar y en el proceso.

Es también importante acotar la autorización que las madres del colegio en donde se apreció una mayor precariedad, pobreza y desigualdad social, conceden al profesorado para el uso de la fuerza física en el aprendizaje. Ratificando con ello la idea de que las madres creen que el golpe *enseña* y ayuda a disciplinar cuerpos. En la escuela, en tanto espacio tipificador y de poder, las profesoras a su vez combinan técnicas de vigilancia y sanciones que normalizan el cuerpo.

Mientras tanto la relación de autoridad entre las profesoras y el alumnado en el COL/PRIV/MONT es más sutil debido a la posición cercana y atenta del profesorado. Asimismo la atención y la vigilancia es mayor que en el colegio público, la convivencia con el profesorado es menos distante, más íntima y la relación de autoridad se basa en el derecho que los estudiantes exigen: de ser atendidos, entendidos y tomados en cuenta.

Ahora bien en estas prácticas normativas corporales, las profesoras de ambos tipos de colegios encuentran serias diferencias entre la adopción de normas, la regulación ante ellas y el género. Tanto en las situaciones anteriormente presentadas, como en las que veremos a continuación, subyace un conocimiento, un saber mutuo, que permite adelantarse a los hechos, colocarse ante las circunstancias.

Los niños y las niñas son sensibles a la autoridad, al tono y la inflexión de la voz. Saben por su propia experiencia familiar, que hay un adulto que dice lo que se tiene que hacer, que enseña, que riñe y castiga si no se obedece. Es un saber que guía las prácticas de las niñas con mayor prontitud que la de los niños, en el que destaca en ambos el conocimiento corporal de su posición en el espacio social.

En entrevista, las profesoras de todos los colegios admiten que son las niñas quienes generalmente reaccionan con mayor celeridad ante la norma y la autoridad mientras que los niños la olvidan fácilmente. La orientación social que se valora en ambos es desigual, mientras que en ellas se espera –por el saber común adquirido- sumisión y pasividad en sus cuerpos, por el hecho de ser mujeres, en los niños es socialmente aceptable manifestar un comportamiento corporal agresivo; esto es justificado debido a que aprecian en ellos una naturaleza activa, hosca y tosca contraria a la de las niñas, pasiva, sutil y disciplinada. Es importante anotar que este conocimiento se agudiza en concordancia con la etnia; la influencia cultural en el trato diferente hacia los niños con respecto de las niñas; en la ponderación de lo masculino sobre lo femenino orienta las prácticas de comportamiento de los agentes y deja al descubierto que de acuerdo con el entorno sociocultural –familia, amigos, personas del grupo social de arraigo- las pautas que siguen los niños y niñas son diferentes y a veces opuestas en la escuela.

A continuación se relata cómo en el COL/PUB/ETN donde el componente poblacional pertenece en su mayoría a las etnias tsotsil y tseltal, esta relación norma/género/etnia se recrudece. Es menester advertir que las familias del alumnado comparten no sólo características económicas sino también tradiciones y costumbres: la cultura, derivadas de la desigualdad, la precariedad y la marginación social de su entorno, haciendo que el cuerpo se vea influido por determinadas experiencias socioculturales que afectan el comportamiento de sus prácticas.

Por el contrario el COL/PUB/MAD, expresa de alguna manera las relaciones que se establecen en un entorno social totalmente diferente, tanto por una mayor igualdad social y solvencia económica de las familias del alumnado que asiste al colegio cuanto por las costumbres y creencias colectivas. Sin embargo en todos los colegios destaca que la labor pedagógica hacia los niños y niñas es siempre en el cuerpo y desde el cuerpo.

Así justifican los profesores de estos colegios la conducta de los niños y las niñas ante la norma de acuerdo con la etnia y el género:

En el COL/PUB/ETN

...y yo trato de inculcarle eso (las normas) a mis alumnos, de respetar a las niñas, darles cierto lugar, creo que ya adelante, ya la misma mujer va a pedir tal vez una igualdad, tal vez pues una equidad, no igualdad porque iguales no podemos ser... porque también es muy marcado dentro de esta edad que los niños con los niños y las niñas con las niñas y no se juntan y en mis juegos trato de hacer eso, o sea, de

*que, ahora sí que se revuelvan, que se junten, que jueguen parejas niño con niña, aunque allá afuera (en la familia, en la calle) eso no sea así...*¹⁴⁶

*...me tocó ver el caso de una niñita que cuando llegó (a la escuela) se sonaba (pegaba) a todo mundo, pero poco a poco, ahí sí que interactuando con sus compañeras, tal vez porque dentro de su casa a lo mejor interactuaba con puros niños, pero ya interactuando ya con niñas, ya que se dio cuenta por ejemplo, que lo que hacía (jugar con niños, pegar, desobedecer) no lo debía hacer... influenciada por sus compañeras cambió de juegos, porque ella al principio jugaba con los niños, no jugaba con las niñas...yo pienso que tenía un liderazgo nato, porque, a pesar de que los niños estaban más grandes que ella, ella se impuso a ellos, y al final, o sea todos los niños la seguían, pero al final de cuentas como que también el rol dentro del salón o dentro de las actividades no era el de una niña normal... (y) a mí si me gusta un poquito parar a las niñas, más que nada por el respeto que se tiene que guardar hacia ciertas compañeras, porque las niñas son un poquito más chiquitas, ahorita todavía no conocen, después se van a dar cuenta...*¹⁴⁷

Y en el COL/PUB/MAD

*“...En esta clase, pues sí que se da, que los que más incumplen las normas son los niños, pero dos o tres niños, pero es que las niñas también hay una o dos que también las incumplen. En el control corporal, yo creo que es más cómo es el niño y la niña: más nerviosos pueden ser los niños o las niñas y no se puede decir como norma general, los niños más o las niñas más desobedecen o acatan... me parece a mí que es más cultural que propio del desarrollo...creo que hay mucha diferencia porque todavía hay mucha diferencia cultural...la norma la aprenden por igual si están acostumbrados a que haya normas y atención en casa, si hay mucha permisividad en casa o son tratados con diferencias por ser niño o niñas, se vuelven tiranos”.*¹⁴⁸

*“Por supuesto que las niñas son más espabiladas que los niños, estos son más brutos...las niñas son más sensibles al regaño que los niños, lo niños van a su aire...He notado menos diferencia entre los niños a la hora de jugar en los rincones. En la casita y en la cocinita siempre había niñas, ahora hay niños...no te digo que no hay burlas, pero las paramos”*¹⁴⁹

El caso del COL/PUB/ETN ofrece con claridad la presencia del sentido práctico (Bourdieu: 1991) que orienta la vida social e impone marcos de sentido que posibilitan e imposibilitan la corporalidad de los agentes, dejando que su sexo a). Determine la forma en que debe comportarse, b).

¹⁴⁶ Profesor de la clase 6 de los grupos A,B y C del COL/PUB/ETN. Los paréntesis son nuestros.

¹⁴⁷ Profesora del grupo A1 del colegio COL/PUB/ETN.

¹⁴⁸ Profesora de lenguaje y audición del COL/PUB/MAD.

¹⁴⁹ Profesora de atención a niños/as con necesidades educativas especiales del COL/PUB/MAD

Oriente sus relaciones afectivas y c). Interprete determinados valores y significados ; por ello para los profesores no es extraño ver el desarrollo disímil y en ocasiones opuesto de competencias sociales de acuerdo con el género, la clase social y la etnia. Las posibilidades de una niña son imposibilidades para un niño de una determinada clase social o etnia y ahí la norma, que vincula inseparablemente vigilancia y sanción, juega un papel irrestricto no sólo para su aprendizaje, sino para su mantenimiento y control. Y sin embargo siempre hay casos que no siguen esa dicotomía entre lo masculino y lo femenino, por ejemplo el caso de Iona¹⁵⁰ que juega al fútbol, y a las *luchitas* con sus compañeros de clase, a quienes pega constantemente, o el caso de Alfredo¹⁵¹ que se integra a los juegos que se consideran exclusivamente de niñas e invita a otros compañeros a hacerlo; o el de Bruce¹⁵², quien llora constantemente cuando se cae, a pesar de que tanto la profesora como sus compañeros le advierten que los hombres no deben llorar; él siempre argumenta que lo hace porque le duele.

Así lo que en un sexo es permitido en otro es negado y lo que en un grupo poblacional es celebrado en otro no es admitido, verbigracia en el COL/PUB/ETN existe una manera estereotipada más marcada de educar a los niños y a las niñas, imponiendo modelos en donde el varón siempre es la viva imagen de independencia, autonomía y agresividad mientras que a las niñas las limitan en su libre expresión para acartonarlas en ejemplos

¹⁵⁰ Alumna del grupo B del COL/PUB/ETN

¹⁵¹ Alumno del grupo B del COL/PUB/ETN

¹⁵² Alumno del grupo C del COL/PUB/ETN

de ternura, pasividad, delicadeza y mayor atención. Las normas en tanto cemento de la sociedad (Elster: 1992) nos ofrecen en este caso escolar, la posibilidad de distinguir en la corporalidad, las pautas y el comportamiento aprendidos en los grupos sociales que comparten prácticas culturales comunes.

En el COL/PUB/MAD, se observan rasgos disruptivos en el saber de las profesoras, que intentan buscar en la crianza familiar las explicaciones a las prácticas sexistas y dicotómicas, con las que buscan distanciar a la

escuela de ellas; sin embargo, ahí también –aunque con menor intención y énfasis- hay tratos diferentes entre niños y niñas, por ejemplo: a la niña se le regaña con un tono de voz más suave y menos belicoso que cuando la sanción es a un niño, el sobrenombre que las profesoras utilizan para las niñas es de *princesa* y para niños es *campeón*, que se acompaña de la debida inflexión de voz –melosa para ellas y rimbombante para ellos- y la expresión gestual.

Lo cierto es que en ambos colegios encontramos prácticas corporales sociales e individuales que mantienen la norma en la corporalidad infantil, y nos proponen que el proceso educativo, pasa por el cuerpo, en el que las identidades de los niños y niñas se van constituyendo en una superposición de las series culturales que, como en una red, atraviesan por distintos campos, la familia, la escuela, los medios de comunicación, y

en los que tanto niños y niñas van produciendo y reproduciendo cultura con sus iguales y con los adultos.

Concomitante a esta superposición de series culturales en las que se ve envuelta la corporealización, se vincula directamente con la reproducción interpretativa como espiral¹⁵³, en la cual las niñas y los niños, trasladan su sexo a todo a su ser y reproducen en sus prácticas, las jerarquías, las acciones y las actitudes de su entorno.

6.2. Autonomía y autogestión

Se ha destacado ya que el trato normativo que establecen las profesoras con los niños y niñas es variable y diferente, ahora es el turno de distinguir cómo en la corporalidad infantil se ejerce la autonomía y autogestión en la escuela; para ello se abordan estas prácticas corporales de acuerdo con la clase social, la etnia y el género en los colegios observados, desde: la autonomía del cuidado de sí mismos (aseo, alimentación, higiene y arreglo personal); la autogestión en el aula escolar (participación y procuración de materiales) y la autorregulación en la comunicación y convivencia con los demás (juegos, interacciones).

Se inicia presentando una escena en la cual se aborda la expresión de la autonomía en el cuidado de sí mismos. Veamos.

¹⁵³ Nos hemos referido a ella en el capítulo 2.

En los grupos de los COL/PUB y COL/PUB/ETN es usual que los niños más que las niñas, pidan ayuda a la profesora tanto para atarse las cintas de sus zapatillas deportivas, para tomar agua, peinarse, guardar sus chaquetas, su dinero y sus bolsos.

O bien basta que la profesora se percate de que alguno de ellos/as tenga desatadas las cintas de sus zapatillas para que sin mediar palabra ella se agache y se las ate.

En el grupo del COL/PRIV/MONT tanto niñas como niños indiferenciadamente se ponen sus calcetas, y sin ayuda se atan las cintas de sus zapatillas deportivas, si les apetece tomar agua, se levantarán de su sitio y la toman por sí mismos; en su aula hay un perchero en el que dejan sus pertenencias al entrar y las recogen al salir. Hay un espejo y un pequeño tocador a donde asisten los niños o las niñas a la hora del arreglo personal.

Si la profesora advierte que alguien tiene desatadas las cintas, lo ve fijamente y con el dedo índice le señala la zapatilla, el/la niño/a se inclina y se las ata.

En ambas escenas se hace manifiesta la diferencia en el manejo de la autonomía del alumnado, la primera situación nos remite al colegio público al que asisten hijo/as de padres/madres campesinos, obreros y trabajadores no cualificados, el espacio y la mediación de la profesora no facilitan a los/as niños/as prácticas corporales del cuidado de sí mismos. El aula escolar en tanto nicho no sólo es reducida sino que limita la interacción y las prácticas tanto por la falta de orden y distribución de los materiales, cuanto porque no hay en ellas espacios para que el alumnado

guarde sus abrigos, bolsos y loncheras¹⁵⁴; lo que hacen es dar a la profesora todo lo que lleven para que ella sea quien se encargue de su administración.

La saturación de materiales y muebles llena los ojos de quienes conviven en el aula, sin embargo para el alumnado es un privilegio que agudiza sus sentidos y les permite mantener sus cuerpos al margen de la vigilancia, la normatividad y por ende de la sanción. Esa aparente libertad retrasa el aprendizaje de límites. La norma siempre está fuera de los/as niños/as y, estos retuercen sus cuerpos en los nichos para que no entre en ellos/as. El cuidado de sí mismos es una labor que aún no identifican claramente si es un deber propio o ajeno, sucede con las cintas de las zapatillas pero también con la higiene: si alguno está enfermo de gripe o catarro, la profesora se acerca a proporcionarle papel para que se asee o bien algún compañero la alerta para que lo haga. A la hora de la comida es ella misma quien –a falta de lavabos suficientes- coloca una tina con agua para que se laven las manos; el cepillado de dientes y el acicalamiento no se realizan, porque no hay espacios ni tampoco existen medidas para ello. La profesora actúa más como niñera que cuida solícitamente a los críos, creando dependencia de instrucciones, subordinación de actos y sujeción hacia ella, lo que impide el fortalecimiento de prácticas autonómicas en el cuidado personal.

¹⁵⁴ Contenedor térmico decorado –de acuerdo con el sexo- en el cual hay dos recipientes herméticos de plástico, en uno se guardan los alimentos y en el otro la bebida para la media mañana. Su nombre –en México- está asociado a la comida de media mañana denominada *lunch*.

En el COL/PRIV/MONT al que asisten hijos/as de padres/madres profesionales, directivos y pequeños propietarios, los nichos favorecen mucho la autonomía, verbigracia, el aula escolar está dispuesta para fortalecer la independencia del alumnado desde percheros para los abrigos y bolsos hasta un espacio del recuerdo en donde colocan sus fotos familiares. El nicho les satisface todas sus necesidades básicas de forma inmediata: hay pañuelos desechables para que cualquiera tome los que necesite, nadie lleva *lonchera* porque el colegio proporciona desayuno para todos/as, los lavabos son suficientes para todos y además tienen tiempo para cepillarse los dientes después de comer y cuentan con un espacio en donde pueden acicalarse con sus propios peines, gel para el pelo y ligas para el pelo de las niñas.

El cuidado de sí mismos está asociado al fortalecimiento de la identidad y se delega esa responsabilidad a los/as niños/as por igual; en el caso del arreglo personal se reitera el sexo en cada momento: el uso de brillo de labios, collares, pulseras, purpurina y ligas son exclusivos de niñas, el gel con brillos y la loción son para los niños, aprendiéndose así determinadas pautas que posicionan al agente, de acuerdo con su sexo, en el campo físico y social. Las profesoras se limitan a favorecer indiferenciadamente en ellos/as, un clima propicio para la iniciativa y seguridad individual, la independencia de sus acciones y el fortalecimiento de la autonomía y control personal de niños y niñas. De esa manera ellos/as se conviertan en

los reguladores de sus prácticas corporales siempre con la mediación de su guía y/o profesora.

Sin embargo en todos los colegios observados, las niñas en mayor proporción que los niños son quienes se desenvuelven con mayor autonomía en el cuidado de sí mismas, los niños demuestran mayor apego a su maestra; con esto se advierte que el cuerpo en femenino y en masculino es influido por experiencias sociales diferentes desde la casa- en tanto matriz social- y se refuerza en la escuela por las normas y valores. En la cuestión de la clase social, es evidente que el recurso material hace la diferencia en los colegios, en el colegio privado los niños y las niñas adoptan en sus cuerpos el derecho a *tener* y a ser atendidos, mientras que en el colegio público, el alumnado se apaña con lo que puede y al no esperar tener todo, desarrollan otro tipo de prácticas para procurarse lo que necesitan.

En el colegio COL/PUB/ETN con fuerte presencia étnica de alumnado de las etnias tsotsil y tseltal, se constata que la incorporación, que permite asumir la magia performativa de lo social (Bourdieu, 1991), marca con mayor contundencia a este sector en relación con el género. Las disposiciones inculcadas en los niños y niñas por las posibilidades e imposibilidades de sus condiciones de existencia en cuanto al sexo, se convierten en facilidades y prohibiciones que los mismos niños/as ejecutan, tal es el caso de las niñas que asumen el papel de evaluadoras del arreglo y vestimenta personal del resto de sus compañeros. Las niñas

asienten o disienten sobre la percepción corporal de sus profesoras y compañeros, sean hombres o mujeres, con miradas mordaces, movimientos de cabeza y –en el caso de aceptarlos- con el contacto corporal.

En este colegio varios niños/as calzan zapatos rotos, abrigos sucios y no dedican mucho tiempo al aseo de cara y manos, el arreglo (las niñas deben llevar adornos en el pelo o en el lóbulo de la oreja, los niños bajo ninguna circunstancia) y el largo del pelo (los niños deben ir siempre con el pelo corto) está muy valorado no sólo en este colegio sino en el COL/PUB y COL/PRIV/MONT, ya que si se infringe esta normativa el niño o la niña podría ser discriminado o blanco de todas las burlas. Aquí es notoria la conexión entre cuerpo y moral (Planella, 2006) entre el cuerpo y la asociación a una clase social o una etnia, asimilándose ambas a partir de la estética y presencia corporal.

La regulación en cuanto al pelo está asociada a su vez a una normativa vigente en las escuelas públicas y privadas en México, del nivel preescolar (infantil) y hasta la educación media superior (el instituto), que condiciona al alumno a llevar siempre el pelo corto, si no es así es sancionado por su profesora y por sus compañeros. Aunque se intenta justificar el pelo corto con la limpieza e higiene, lo cierto es que subrepticamente hay un rasgo misógino en tal regla. No obstante en el COL/PUB/MAD tal regla no existe y los niños pueden ir con el cabello como les plazca, largo, corto, media melena o melena completa, con adornos en el cuerpos sin que nadie de

sus compañeros/as los perciba de manera diferentes o se les vea con el recelo del alumnado de los colegios anteriores.

Lo anterior está directamente relacionado con las categorías asociadas con lo femenino y masculino (Bourdieu: 2005) que, en forma de esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, moldean nuestra mirada y nuestras prácticas, tales formas de clasificación con las cuales los/as agentes construyen el mundo y a sí mismos/as, en tanto conjunto de oposiciones, son adquiridas e incorporadas en movimientos, posturas, mantenimiento, arreglo del cuerpo y afectadas por una significación social. En esta situación hacemos hincapié en la diferencia de los procesos de adquisición que engendran las conductas de sentidos en una clase social y en una etnia (Bourdieu, 1991) de acuerdo a determinadas condiciones de existencia; de ese modo los niños y las niñas, las profesoras, los padres y las madres, orientan sus lógicas de pensamiento y acción que se incorporan y quedan manifiestas en una especie de capital incorporado.

Ahora bien, pasaremos a observar escenas en donde se puede apreciar la autogestión en el aula escolar en tanto práctica corporal, entendida como una forma de procurar, de tratar de conseguir lo que se desea, que los niños y las niñas hacen para con sus materiales y sus lecciones. Previo a ellas se presenta –en la siguiente tabla- el saber común, que las profesoras de los colegios público y privado emiten en cuanto a la autogestión relacionada con el género.

Tabla 7. Género y autogestión infantil.

Colegio	Apreciación
COL/PUB	Las niñas regulan las normas de la clase, son autogestivas, solucionan problemas. Los niños son más dependientes de instrucciones. <i>Profesora de grupo A1.</i>
COL/PRIV/MONT	La autonomía y la autogestión son por igual. No hay diferencia. <i>Profesora grupo A2.</i>
COL/PUB/MAD	Los niños aquí (en la clase de psicomotricidad) son más autónomos, las niñas como que se cohiben en ocasiones. Pero en otros temas ellos son los que se cohiben. <i>Profesora de los grupos A y B de la clase 6.</i>
COL/PUB/ETN	Cuando reaccionan las maestras son las niñas las que se controlan más. Los niños necesitan mayor rigor y estar más pendientes de ellos. <i>Profesor de los grupos A,B y C de la clase 6.</i>

En el COL/PUB ellas demuestran mayor autonomía y autogestión: si necesitan material extra se levantan y van por él al sitio que ya conocen. En cambio, los niños llaman a su profesora para informar que no pueden realizar el trabajo por falta de material para que ella se los provea. La profesora siempre es la que proporciona el material a todo el alumnado y cuando da la oportunidad a ellos/as, la clase se vuelve un caos porque el material no está clasificado en el espacio, lo que se traduce en un juego de busca y encuentra.

En el COL/PRIV/MONT cuando un niño o una niña necesita material, ellos se levantan y van por él. El espacio está organizado de tal manera que todo tiene un lugar y un propósito. Si un/a alumno/a pide material a otro/a, la guía le informa que tiene que ser él/ella quien debe buscar y recoger el material que necesite. Paola y Ricardo siempre están pendientes de que sus compañeros/as recojan el material para alertar a la guía. Tanto en esta clase como en la anterior en una rinconera se encuentran cajas decoradas y personalizadas –de acuerdo con el sexo, rosas o moradas para la

niña y rojas o azules pare el niño- que funcionan como contenedores de los trabajos del alumnado.

En el COL/PUB/MAD la profesora ha organizado grupos de apoyo y secretarios/as por cada mesa, a fin de que sean éstos/as quienes se dirijan a la estantería para coger el material de trabajo. De la misma manera, al final de una lección todos/as depositan en sus propios cajones sus trabajos. Nicolás y Almudena siempre están pendientes de que sus compañeros respeten las normas: no despegar el culete hasta que acaben sus deberes.

En el COL/PUB/ETN no hay estantería, en cajas y en sillas se acomoda el material en el espacio, por ello es habitual que la profesora entregue el material de mano en mano, tampoco se organizan responsables de mesa ni de los materiales. Para coger los lápices todos se amontonan ante la mirada permisiva de la profesora. Las niñas son las que recuerdan la norma y lo que no debe hacerse en el aula, reprenden a los niños y coadyuvan con sus profesoras a repetir o reforzar las indicaciones.

En todas las clases la autogestión y la autonomía dependen directamente de la didáctica aplicada por la profesora, del espacio en el que se regulan las acciones y del tiempo en tanto duración de las prácticas corporales, no obstante en algunas clases es evidente el manejo de la responsabilidad e independencia en el alumnado mientras que en otras, las prácticas están orientadas hacia la subordinación y la dependencia.

Los hijos e hijas de campesinos, obreros, trabajadores informales y mano de obra no calificada, que asisten a los COL/PUB y COL/PUB/ETN son quienes desarrollan menos competencias de autonomía y autogestión en el

aula escolar, sin embargo en el seno familiar son más independientes que los/as niños/as de familias en donde el padre/la madre son profesionales, directivos o pequeños propietarios¹⁵⁵. Desde edad temprana estos niños/las niñas –mayormente del COL/PUB/ETN en donde hay mayor presencia alumnado tsotsil y tseltal- trabajan con sus padres/madres en la cosecha o en los negocios informales, y aprenden a contar dinero, a buscarse la comida y a subsanar otras necesidades solos/as; mientras que los otros/as están en casa esperando a que les procuren bienestar.

En el COL/PUB y el COL/PUB/ETN en donde se cree que las niñas son más autogestivas y autónomas que los niños, observamos que la profesora justifica una atención mayor hacia ellos, ocupándose menos de las niñas y más de los niños, sin embargo es notorio también que la profesora mantiene un ánimo proteccionista y de mimos hacia las niñas por considerarlas más delicadas que los niños y más dóciles al control y a la norma. Las niñas a su vez reaccionan con mayor apego hacia su profesora, la imitan en la clase y fuera de ella en espera siempre de su aprobación.

En el COL/PRIV/MONT y COL/PUB/MAD las profesoras, salvo algunas excepciones que mantienen un afán protector hacia las niñas -como la profesora de inglés en el primer colegio y la de religión en el segundo colegio- buscan tratar de forma semejante a niños y niñas, sin embargo, de acuerdo con el sexo al que pertenezcan, les adjudican características diferentes. De las niñas dicen¹⁵⁶ que son más susceptibles a asumir la norma y las reglas que los niños que generalmente son más reacios, por ello insisten más en ellos que en ellas. O bien suponen¹⁵⁷ que al ser las niñas más sutiles y coquetas y los niños más bruscos, debe emplear un

¹⁵⁵ Esta información se corroboró con las entrevistas a las profesoras de los colegios y éstas a su vez la obtuvieron de los datos con que cuentan de los/as alumnos/as.

¹⁵⁶ Profesora del grupo A1 del COL/PRIV/MONT

¹⁵⁷ Profesora del grupo A2 del COL/PRIV/MONT.

tono diferente para referirse a los alumnos/as: un tono suave para ellas y uno fuerte para ellos.

En todas las clases es evidente el saber mutuo, los prejuicios y los convencionalismos sociales entre las profesoras. Saben que las niñas son más delicadas, frágiles, más finas, menos traviesas y más intuitivas que los varones, de quien aseguran son rudos, bruscos, fuertes, traviesos, rebeldes y poco sosegados. No se detienen a comprobar ese orden simbólico instaurado porque está en sus esquemas de pensamiento, de percepción, de sentimiento, acción y en tanto fuerza simbólica es poder y gobierno sobre los cuerpos (Foucault, 1992) que privilegia un comportamiento diferenciando tanto en los niños y niñas. Así los niños/as actúan como suponen y en ese actuar coadyuvan a instaurar ese orden simbólico: reproduciéndolo y encarnándolo.

En el caso de la autorregulación en la comunicación y convivencia infantil, que seguidamente presentaremos, estableceremos que a partir del juego y de las interacciones habituales entre los niños y las niñas, se van conformando dos mundos paralelos: el femenino y el masculino. Conformación que tiene lugar en la transferencia de la historia en naturaleza, de la arbitrariedad cultural en natural. (Bourdieu, 2005)

Tal principio simbólico admitido y legitimado por todos/as, por dominados y dominantes, por mediadores y mediados, aparece en los itinerarios, en los nichos y en las prácticas y es incorporado en términos de Bourdieu a manera de esquemas inconscientes de percepción y apreciación en el

cuerpo infantil que posibilita la socialización, la comunicación, la encarnación y la corporealización.

La tabla que presentamos tiene un breve ejemplo de cada uno de los elementos que hemos mencionado:

Tabla 8. Interacción y comunicación, ejercicios de autorregulación.

Juegos	Interacción	Comunicación	Autorregulación
En el juego de “El tiburón que come” los niños persiguen a las niñas. La profesora les hace una advertencia a los niños: No tiren del pelo a las niñas... midan su fuerza porque están jugando con niñas.	Luisa, Sara y Pepón le tiraron arena a Cristina. Ella llora y la monitora los reprende: -El ojo es muy importante, No hagáis a otros lo que no os gustaría que os hicieran. Pepón replica: -Los marcianos no tenemos ojos y jugábamos a los marcianos...yo no lloro...pero...bueno... ella es una chica.	María hace un dibujo en donde hay dos niñas y le pregunta a Pedro: -¿Cuál te pides? -La niña -¿La niña? ¿Por qué? -Si no hay chicos, entonces me pido a una chica. María vuelve a su dibujo y hace un chico. Le vuelve a preguntar y le advierte: -Ahora te he dibujado un chico para que te lo pidas. Te tienes que pedir al chico para que juegues al fútbol con él.	¡Fabián, si quieres jugar conmigo no me hagas daño! ----- Aquí, Sofía y Pablo son los que pegan, los demás hablamos. ----- No nos importa el juego, nosotras sólo queremos jugar con vosotros. ----- ¿Puedo ser el papá en el rincón de la casita? ----- Los chicos también usamos el color rosa y el morado y seguimos teniendo <i>colita</i> .
----- José Manuel y Alexander están frente a frente, se empujan, se miran, hacen bravuconadas y se retan. Intentan descubrir quién de los dos es más fuerte y más valiente, sin	----- Raúl a Gloria: -¿Sabías que el Titanic se hundió? Las mujeres y los niños se salvaron porque usaron botes,		

palabras. Guadalupe también quiere hacerlo pero ninguna de las niñas le hace par. Diana le confirma que a eso no juegan las niñas.	pero los hombres nadaron y nadaron... y así se salvaron. ¡Claro, los hombres siempre son más valientes!	----- -Ya te lo digo yo Jacinta, ¡No puedes jugar porque te podemos pegar y eres <i>llorica</i> ! -Ya no soy llorica, mi padre me lleva a kárate.	
--	--	---	--

Lo que aquí se evidencia es que las relaciones infantiles sugieren posibilidades e imposibilidades desiguales para los niños y las niñas. Desde los nichos y los itinerarios hemos abordado que desde temprana edad se les enseña a usar –por el tipo de juego y los juguetes- el espacio de manera diferente; sin embargo asociado a una mayor cantidad de espacio y al uso que se hace de él, se encuentra también la combinación con la violencia como forma de interacción corporal en los niños, la cual es aceptada socialmente en la escuela justificándola por el hecho de ser hombres.

Tanto el relato mediático, cuyo mensaje se encarna en la corporalidad infantil en los niños a partir de las imitaciones de superhéroes y guerreros, como las recreaciones de lucha libre, boxeo y pelea callejera, así como en los juegos de guerra y armas, *los poderes* que adquieren al hacerlo les confieren fuerza como garante de poder, de la que por supuesto no gozan las niñas. Ellas incorporan otra historia, que tiene que ver con modelos *rosas* en los que destaca: el ensueño, la delicadeza, la ternura, entre otros valores. Un simple papel en manos de los niños es un barco, una moto, un

avión, una *bazooka*¹⁵⁸, un villano al que hay que matar, mientras que en las niñas es una mariposa, una casita, un vestido de princesas.

Y tal como un *Power Ranger*¹⁵⁹ en la interacción y comunicación escolar el niño se autorregula con las normas de un guerrero que se enfrenta a los villanos y los combate con poderes que le hacen inmune al dolor y por ende a la lamentación y al llanto; poderes que se acrecientan en la medida que se ejercen o disminuyen y desaparecen si no se practican. El poder está en su cuerpo. Mientras tanto las niñas son inclinadas en los juegos, en la interacción habitual y en la comunicación a confrontarse con otra serie de valores que se inscriben en su cuerpo y que instauran entre los niños y las niñas una brecha.

La regulación y la autorregulación infantil en la comunicación escolar va orientada a imponer límites al cuerpo: demarcaciones desde arriba con la figura de la profesora, de un lado y del otro con los/as compañeros/as y desde el centro con ellos/as mismos/as. Estas fronteras que se inscriben en las disposiciones en tanto posturas y maneras de llevar el cuerpo, confieren sentido en el entorno sociocultural de desarrollo “. de tal suerte que se asimila inadvertidamente como imitación u obediencia deliberada el modo correcto de disponer la corporalidad identitaria de hombres y mujeres” (Bourdieu, 2005:41)

Bajo estas influencias y esta comprensión práctica del mundo, pareciera que los agentes incorporan la cultura de una determinada sociedad,

¹⁵⁸ Un misil.

¹⁵⁹ Serie japonesa adaptada a la población americana.

favoreciendo la conformidad o uniformidad de conductas, sin embargo los rasgos disruptivos son también evidentes, y en las autorregulaciones, las propias motivaciones de los agentes nos revelan que el cuerpo está expuesto en el espacio, que la identidad es flexible, abierta e inestable, y permite a los/as agentes tomar posiciones que los resitúan en sus propios cuerpos, pues es a través de su cuerpo como conoce y aprende. Por ejemplo: el caso de Mario que usa chaquetas rosas o moradas porque asegura que es el color que más le gusta, Lola que es la guardameta o portera del equipo de fútbol de los niños de su clase, Rebeca a la que no le gustan los vestidos y usa pantaloncillos cortos para treparse por donde le apetezca, Sara la que defiende a Saúl de sus demás compañeros, o Manuel que no participa de los juegos de los niños porque los considera *salvajes*, así también la resistencia de Angélica a sentarse en la *mesa de niñas* y a jugar muñecas, que la ha llevado a hacer una colección de aviones y motociclistas que todos los niños desean.

6.3. Identidades: valores y significados

“La asociación de la mujer al concepto de naturaleza y del hombre al de cultura explica en buena medida la general devaluación de la mujer.

El motivo reside en que junto con el hecho de que dicha asociación aparece en casi todas las sociedades, la jerarquización a estos valores favorece el tándem varón-cultura”
(Osborne, 2002: 63)

En la escuela, en tanto espacio tipificador e institución socializadora de conocimientos (Varela, 1991), se regula la corporealización infantil y se hace del sexo un componente esencial de la identidad que se refleja en la diferenciación sexual en el deporte, los juegos, la vestimenta, la lengua, la interacción y la comunicación.

La clasificación de los/as niños/as en una categoría sexual y por tanto de género, involucra no sólo la tipificación en la escuela sino también el reconocimiento corporal de sí mismo/a y la discriminación del/a otro/a.

Al confirmar su identidad sexuada (Bourdieu, 2005) los niños y las niñas reconocen e incorporan a su vez valores y significados –construidos socialmente- que M. Mead (1956) denomina la influencia de la *forma cultural* educativa de su grupo social de arraigo que constituye a los agentes.

Esta influencia de la *forma cultural* educativa implicaría que, los valores, las formas y las pautas de vida de los grupos sociales, con una determinada y variada cultura en particular, en la cual son criados los niños y las niñas, moldea su actuar y proceder en los espacios que habitan; así los/as niños/as, recrean en la escuela, inadvertidamente las definiciones socioculturales del sexo, para lo cual tanto hombres como mujeres precisan de personas de otro sexo para dar validez a su identidad sexual. (Goffman, 1977)

Sin embargo el proceso de adquisición de la identidad sexual y por tanto del género no es lineal, estable y cerrado sino abierto, flexible e inestable.

Esta apertura permite al cuerpo, en su carácter creativo (Casado, 2006) exponerse en el mundo físico y social, ponerse en el juego social (Bourdieu, 1999) en el que sin duda es vulnerable a las influencias del medio en el que se conforma.

En el caso que nos ocupa en este apartado, pretendemos distinguir cómo el cuerpo infantil se constituye a sí mismo a partir de las prácticas y se transforma en una realidad sexuada, con principios de visión y de división sexuales, que despliega una serie de disposiciones y marcas corporales en relación con la clase social y la etnia. Para tal efecto, primeramente iniciaremos con una serie de evidencias corporales infantiles, como las que a continuación analizaremos, y posteriormente presentaremos tres casos específicos, el de Saúl, el de Pablo y el de María, en cuyas prácticas corporales infantiles puede apreciarse el carácter creativo de la exposición corporal.

Veamos.

A). COL/PRIV/MONT

Carlos y Bruno están trabajando. Hacen la ensalada y decoran con flores las mesas de sus compañeros/as, Carlos se coloca un mandil¹⁶⁰, trocea la lechuga, los pepinos, la naranja, corta el limón, lo exprime con sus dedos, agrega sal y enumera a las personas de su clase, distribuye la ensalada en vasitos y los entrega personalmente junto con una servilleta.

Bruno tiene los crisantemos en su mano, busca un par de recipientes para igual número de mesas. Mide con el tallo el fondo de los floreros, corta a su

¹⁶⁰ Delantal o *babi* que se utiliza para cocinar y no mancharse.

gusto el tamaño de las flores, las coloca delicadamente, agrega agua y los reparte. Carlos, sigue con el rabillo del ojo todo el acto y le recomienda: “Ponle poca agua para que no rebalse”.

Por su parte Zoe ha cogido cera y cepillo para lustrar sus zapatos. Todo su cuerpo vibra cuando ve que el sol se ha instalado en sus zapatos negros, guarda su material y ve como Laura Bertha con Hernán llevan regaderas para hidratar las plantas que ellos han traído de casa.

B). COL/PUB/MAD.

Es la hora de los rincones y María se encuentra que en “su” cocinita están Víctor y Manuel, que quieren jugar a fregar los platos. Ella dice ser la hermana y buscan a una madre, nadie quiere serlo, las otras niñas están ocupadas en el rincón de construcciones: armando robots y talleres para autos. Fernando escucha la demanda y dice:

-Yo puedo ser papá y les haré la cena.

En estas escenas recogidas en el COL/PRIV/MONT y en el COL/PUB/MAD, observaremos cómo los/as agentes al realizar prácticas corporales que los colocan en posiciones de paridad y equidad, establecen rupturas con los principios de división sexuentes. Tales prácticas adquieren valores y significaciones para el/la agente en el entorno en que se desarrolla y en el que sus acciones cobran sentido. Además, en ese contexto físico, social y cultural el/la agente cultiva habilidades de forma secuencial, progresiva y coordinada, como el perfeccionamiento del desarrollo motriz fino y del aparato motor, que recrean sus prácticas sociales en un espacio-tiempo confirmando su identidad.

Lo que aquí se hace evidente también es que si bien lo biológico establece diferencias corporales entre los sexos femenino y masculino, la interpretación cultural del sexo, las restricciones, las valoraciones y representaciones son construcciones sociales históricas, y pueden llegar a ser transformados por procesos socioculturales, de subjetividad y agencia en los espacios escolares, en donde el cuerpo es el lugar de intersección. (Lyon y Barbalet, 1994)

Contrariamente a estas escenas, presentaremos otras, del COL/PUB y COL/PUB/ETN en donde la modelación de la corporalidad infantil en la escuela comunica y remite a otros patrones y pautas culturales, en los que, para decirlo con Audre Lorde (1997: 282) el sexismo “the belief in the inherent superiority of one sex over the other and thereby the right to dominance” es indudable y habitual en las interacciones y comunicación escolares.

A). COL/PUB.

Manuel¹⁶¹ ha recortado diez papeletas en las que escribe los números del 1 al 10 y pegar en correspondencia animales, flores o cosas, y aunque en la mesa de niños todos interactúan a través del golpe, el tirón, el aventón y el zangoloteo, él no se distrae puesto que la profesora lo ha colocado en la mesa de las niñas, porque obedece las instrucciones y no participa del juego colectivo de los niños, ni en la clase ni en el patio. Martín juega solo o con las niñas escogiendo siempre papeles de chico: el chofer, el papá, el abuelo, el hermano, el doctor, el ladrón.

¹⁶¹ Grupo A1.

Mientras tanto en la mesa de niñas, éstas trabajan en silencio y se concentran en sus deberes, Laura que no tiene material para trabajar, ayudará a su compañera a realizar la tarea o buscará en qué mantenerse ocupada.

B). COL/PUB/ETN

Shirley coge su silla para ponerla en asamblea. Escoge un lugar cerca de la puerta y se sienta. Martín sin chistar, la empuja y la expulsa del lugar colocando su propia silla por la fuerza. Shirley entonces busca sitio entre las niñas que están sentadas cerca del escritorio de la profesora.

Aunque es cierto que en el COL/PUB al que asiste una población infantil cuyos padres cuentan con un menor grado de estudios y con menor ingreso económico que en el colegio privado, se advierten roles femeninos y masculinos mayormente rígidos e inflexibles, que son reproducidos desde casa y alentados en la escuela, las prácticas corporales de Manuel, incorporan la docilidad y la disciplina, y abogarían por ser una muestra de identidades que emergen desde la precariedad, ya que chocan contra el estereotipo masculino, tan marcado en este colegio.

En las prácticas corporales de Manuel se perciben también cambios, ajustes, rechazos a lo que se le induce a ser. Su cuerpo habla, materializa una cosmovisión que puede ser modificada mediante la interacción y prácticas recursivas. No así en el caso de Martín, quien por medio del poder de su fuerza se superpone a la niña, obviándola y no reconociéndola como agente. En la medida en que él desconoce a Shirley, se reconoce y confirma su identidad sexual.

La diferencia entre las prácticas corporales de niños y niñas en estas circunstancias es evidente y pareciera que ambas identidades van en paralelo, en el caso de Shirley que asiste al COL/PUB/ETN fuerte presencia de niños/as tsotsiles y tseltales marginados socialmente, estas prácticas corporales de supremacía de lo masculino sobre lo femenino, de subordinación y objetualización, se incorporan y se naturalizan en la cotidianeidad, tanto en la casa como en la escuela, como institución socializadora.

Esto nos lleva a pensar que el cuerpo al estar abierto a lo posible, al espacio, al tiempo, se modela y se constituye en relación con la forma cultural educativa de los grupos sociales a los que se pertenece, en función de las recompensas, los refuerzos o de la ausencia de ambos, empero se altera y modifica, en relación con la exposición en tanto experiencia creativa de los niños y niñas.

En la conformación de identidades, la intercorporealización, alude al proceso de *hacer el cuerpo* mediante la interacción y comunicación, ya que en presencia de otros/as (Goffman, 1977) se valida la identidad sexual; y es en ella, en la intercorporealización en donde, como el oxígeno que inspiramos, están presentes sin advertirse una red de relaciones de oposición (Bourdieu, 1991, 2005) que imbrica lo masculino a lo femenino, destacan, por ejemplo, fortaleza/debilidad, activo/pasivo, público/privado, alto/bajo, arriba/abajo, expuesto/guardado, protector/protegida,

dominante/dominado, brutalidad/ternura, torpe/exquisito, entre muchas otras.

En tales oposiciones hay una asociación de masculinidad con poder, la superioridad de los niños sobre las niñas, que es persistente en la interacción y comunicación infantil tanto en colegios públicos y privados. Los sistemas simbólicos que se aprenden en ese juego social, dejan ver que, de acuerdo a las formas en como se representa el género en la sociedad, se hace uso de éste para normar las relaciones o el significado de la experiencia, así “La relación del niño con la ley depende de la diferencia sexual, de su identificación imaginativa (o fantástica) con la masculinidad o la feminidad. En otras palabras, la imposición de las normas de interacción social son inherentes y específicas del género, porque la mujer tiene necesariamente una relación diferente...” (Scott, 1996: 280, 281).

Estas oposiciones que involucran al orden social, no sólo son emitidas por los agentes en los espacios escolares, sino que son incorporadas en sus prácticas, revelando al cuerpo no sólo como lugar de la inscripción social sino como lugar de adscripción, intersección y campo cultural.

A continuación, presentaremos dos tablas: a). La primera nos muestra, la relación de oposición con respecto al sexo y por tanto del género en las frases incorporadas por el alumnado, que reflejan no sólo el saber común operante en la interacción y comunicación infantil sino el orden social. b). La otra tabla está constituida por las representaciones, ricamente

simbólicas y diversamente contrapuestas entre los niños y las niñas sobre su propia identidad corporal.

Ambas tablas, elaboradas con material empírico, permiten interpretar la experiencia construida en la interacción y comunicación infantil en la escuela y establecer aproximaciones al capital incorporado en el entorno sociocultural: si bien la primera tabla nos aproxima al cuerpo en tanto realidad sexuada, la segunda viene a confirmarlo en la asociación de la constitución de la identidad infantil con imágenes y figuras mediáticas, verbigracia: niño/masculino/superhéroe y niña/femenino/princesa, en los cuales, tanto el *superhéroe* como la *princesa* son modelos, estereotipos y representaciones sociales que retoman lo arbitrario para convertirlo en fundante, en donde lo femenino se encuentra en un estado permanente de dependencia simbólica de lo masculino. Observemos.

Tabla 9. Oposiciones y género

Frases	Autor/a	Oposiciones Masculino/femenino
“Mi papá, le pega a mi mamá bien fuerte porque tiene mucha fuerza” “Yo soy el más fuerte porque les pego a todos”	Iván. COL/PUB José Luis. COL/PUB/ETN	Fortaleza/debilidad
“Los chicos pegan con el puño cerrado.. las chicas no pelean”	Inés. COL/PUB/MAD	
“Yo juego poco con los niños porque son salvajes, me gusta jugar más con ellas” “Las niñas no saben dibujar carros, sólo dibujan mariposas, flores y mamás...nosotros sabemos más”	Clara. COL/PUB/MAD Arturo. COL/PUB/ETN	Rudo/tierno
“Yo haré un móvil de mariposas/ Y yo de <i>transformers</i> ”	Carla/Mario. COL/PUB/MAD	
“Los hombres son malos porque pegan hasta que lloras”	Isaín. COL/PUB/ETN	Protector/protegida

"Si no me dejas estar en la rueda, te las verás con mi hermano"	Almudena. COL/PUB/MAD	
"En mi mesa somos tranquilas...porque somos puras niñas"	María.COL/PUB	activo/pasivo
"No andamos corriendo ni pegándonos como los niños"	Patricia. COL/PUB/MAD	
"Eres más lenta que un caracol tía"	Felipe. COL/PUB/MAD	Rápido/lento
"Los niños juegan al fútbol, a los cochecitos, a las luchas, a los ladrones...las niñas a la casita, la muñeca, a modelos, a hacer comidita..."	Martha. COL/PRIV/MONT	público/privado
"No juego con niñas porque me aburren...sus juegos en el suelo son tontos"	Luis. COL/PUB/MAD	arriba/abajo
"Las niñas no se sientan con las piernas abiertas"	Alma Rosa. COL/PUB	cerrado/abierto
"A los chicos nunca se les ven las bragas"	Bea. COLPUB/MAD	
"Los niños ocupan más espacio por... porque, porque son niños y abren las piernas"	Sofía. COL/PRIV/MONT	
"Profesora, mira mis cicatrices –señala raspones, magulladuras, marcas en su cuerpo- yo soy muy valiente"	Manuel. COL/PUB	expuesto/oculto
"Las chicas juegan encerradas, los chicos tenemos que salir"	Elías. COL/PUB/MAD	

Tabla 10. Relacional de representaciones

Audacia	<i>Somos valientes y destruimos a los monstruos</i>	<i>Tienen miedo de los monstruos</i>	Temor
Dureza (de sentimientos) Insensibilidad	<i>Gritan para liberar poderes. Nunca lloran.</i>	<i>Gritan, lloran, patalean cuando el malo las captura o por cualquier cosa.</i>	Sensibilidad
Espacios reconocidos: La calle, lo externo	<i>Las calles de la ciudad, el bosque, los pasillos, los jardines.</i>	<i>La recámara o alcoba, la cocina y la sala.</i>	Espacios reconocidos: La casa, lo interno

Nómada Móvil Activo	<i>Caminan siempre adelante.</i>	<i>No caminan, las abrazan.</i>	Sedentario Inmóvil Inactivo
Intemporal	<i>Tienen guarida.</i>	<i>Tienen castillo.</i>	Permanente

Este capital incorporado se va extendiendo y naturalizando en los nichos, en los juegos infantiles, en los movimientos corporales y en los valores y significados que de acuerdo con la división sexual se otorgan a las prácticas corporales de niños y niñas. De un colegio a otro, en relación con la clase social y la etnia, encontramos diferencias que valen la pena tener en cuenta. En los COL/PUB y COL/PUB/ETN hay una mayor presión cultural, derivada del capital cultural y económico (Bourdieu, 1987) de las familias por mantener los estereotipos tradicionales femeninos y masculinos, y por tanto de subordinación femenina a lo masculino, llegándose a formar dos mundos paralelos que en ocasiones, o casi nunca, se encuentran.

En los colegios COL/PRIV/MONT y COL/PUB/MAD, a los que concurren hijos/as de madres y padres que se pudieran clasificar en la clase de servicios e intermedia se intenta ofrecer una mirada más conciliadora entre los sexos a partir de la inclusión de prácticas no sexuadas: las niñas y los niños se mueven en una aparente mayor libertad de interacción, que se ve reflejada en la participación relacional de los sexos en los deberes, en la participación y aprovechamiento de la clase, sin embargo persisten, en los otros nichos escolares (el patio, los juegos) en los actos de conocimiento que son a la vez actos de reconocimiento (adhesión a la pertenencia), usos legitimados del cuerpo (Bourdieu, 2005: 30-32) en función de la diferencia y dominación sexual.

De esa manera, en todos los colegios, si bien por el sentido práctico se obra como es debido (Bourdieu, 1991: 184) y en el cual se orientan tanto las lógicas individuales como las colectivas y las trayectorias, por la exposición en tanto subjetividad y agencia el agente, se resitúa y resignifica y –ambos- dejando constancia de las posiciones y marcas de los niños y niñas en la escuela, y nos remiten siempre al cuerpo infantil como lugar y reflejo de la vivencia, de la agencia y de la experiencia intersubjetiva, activa y relacional.

6.3.1. La fragilidad corporal Saúl

A continuación podremos ver las prácticas corporales a las que nos hemos referido en este capítulo como una muestra de que la clase social¹⁶² incide en la corporalidad infantil. Saúl¹⁶³ es un niño de cinco años con retraso motriz y de lenguaje, y que convive indiferenciadamente con niños y niñas con los cuales establece interacciones de control, de mutuo acuerdo o de recompensa.

Clínicamente a Saúl no se le ha diagnosticado ninguna enfermedad. Los síntomas que presenta sugiere el parte neurológico, son los de un niño sobreprotegido y mimado por la madre. Si habláramos de una enfermedad podría ser social, y la denominaríamos *exceso*, exceso de atención, de

¹⁶² No haremos un análisis de clase social, sino más bien abordaremos el análisis tomando como punto de partida, las condiciones de clase social, adquirida de sus padres y reflejadas en la posesión y control de los recursos materiales y del estilo de vida (Giddens, 2004: 363-366).

¹⁶³ Alumno del COL/PRIV/MONT.

cuidados, de servicios. Nunca gateó por temor a que se hiciera daño. Por ese mismo miedo se le evitó el contacto con otros niños/as.

Pasó sus primeros años en un entorno de adultos, rodeado de sus padres y sirvientes que le procuraban todo, en su casa gozaba de todo los privilegios que su clase sociocultural le permitía. Su lenguaje es limitado y balbucea en lugar de pronunciar correctamente las palabras, debido a que nunca tuvo la necesidad de expresarse ya que sus deseos al igual que sus necesidades básicas estaban complacidos de antemano, ahora aunque sabe hablar y conoce los colores, las letras, los números, sólo habla cuando es imprescindible.

A continuación se describen las escenas en donde se aprecian las siguientes prácticas corporales de Saúl.

a). Autonomía, independencia y autogestión

Saúl se sitúa en la puerta del aula y su mirada recorre a sus compañeros/as de clase¹⁶⁴, sin detenerse en alguien o en algo específicamente. Mira por encima de lo que le rodea. Mientras coloca sus manos en la cintura y mantiene las cejas levantadas de su arco, escucha el saludo cortés de su profesora respondiendo con un movimiento de la cabeza, sus compañeros/as le recuerdan -¡Buenos días Saúl!, pero él pasa de ellos, ha colocado sus ojos como revólver en el blanco, en la fotografía de sus padres y avanza hacia ella tanto como su coordinación motora le permite, que no es mucha, pues se le dificulta flexionar las rodillas para dar el paso. Antes de llegar hacia ella, la profesora le advierte que no escucharon su respuesta, de la boca de Saúl sale algo parecido al buenos días por la mañana para

¹⁶⁴ Grupo A2.

enseguida platicar con las imágenes de sus padres a quienes los llena de besos, balbucea, pronuncia oraciones inentendibles de no ser por la última palabra que siempre es clara y sonora.

Joanne se acerca, le replica:

-¿Por qué no me saludaste?

Silencio.

-¿Quieres hablar con tus papás?

Saúl sólo hace caso a la segunda pregunta y asiente con la cabeza.

Joanne lo lleva a una mesita en donde hay un teléfono inalámbrico, ahí ella marca números al azar y le pasa el teléfono, él habla, ríe, toca a Joanne y dice su nombre, deja el teléfono y corre hacia su profesora que lo espera con una lección de relacionar palabras con dibujos.

Saúl Identifica las letras, y las coloca en el dibujo correspondiente, mientras lo hace canta una canción indescifrable para los demás.

Termina sus deberes y coloca las piezas en su sitio, evita el contacto corporal con los demás porque parece no verlos, se juzgaría que sólo él existe. En el trayecto de su mesa de trabajo al lugar del material, tropieza con las propias cintas de su zapato, cae, llora inmediatamente.

La niñera se acerca, lo consuela y cuando está calmado le pide que amarre sus cintas, él se niega y extiende el pie, ella le dice que ya es mayor y que debe hacerlo, lo deja sentado y se va. Él pedirá ayuda emitiendo gemidos a los que pasen por ahí para que le aten sus cintas, varios se detendrán a socorrerlo, pero la niñera está ahí para recordar que Saúl ya es mayor y puede hacerlo solo. Cansado de que

nadie quiere o puede auxiliarlo y al cabo de diez minutos mira su zapato, e intenta solucionar el problema.

Saúl trabaja ahora en una mesa con su profesora¹⁶⁵, él se recrea en los ojos de ella. Conoce las letras y los números, e intenta colocar los números con las letras correspondientes, aunque es torpe en sus movimientos, sigue las instrucciones y hace lo correcto. Espera que le recompensen por su labor, su profesora le dice:

-¿Crees que lo hiciste bien?

Él confirma con el dedo metido en la boca y ella le replica:

-No escucho Saúl. Saúl se saca el dedo de la boca y dice:

-Sí, lo hice bien.

Las normas de comportamiento y conducta sociales se plantean en el cuerpo en forma de hábitos, actitudes y prácticas corporales institucionalizadas. Saúl conoce las normas, sabe que hay recompensas y castigos, las asume en su cuerpo. Su cuerpo está aprendiendo a adoptar una determinada postura en circunstancias inmediatas en relación con otros/as. Y aunque las conoce, porque puede reconocerlas en las demás, en Saúl se hace evidente la falta de trabajo corporal en la manifestación de cortesía, solidaridad y reciprocidad; dado que desde sus primeras iniciaciones en el mundo social fue limitado a reconocer en el otro, a un

¹⁶⁵ Grupo A2.

satisfactor de sus necesidades y caprichos, desarrollando una imagen distorsionada del otro y de sí mismo. Así también, sus retrasadas interacciones sociales y su falta de trabajo corporal, hacen que Saúl se envuelva en sí mismo, haciéndolo ver desconfiado, ansioso, indiferente y/o egoísta. Se protege de la responsabilidad en su dependencia derivada de su aparente debilidad corporal. Y se aprecia que la corporealización desde las prácticas viabiliza también la *intercorporealización*. Es decir al realizar-se, al hacer-se *mi* cuerpo, y construir *mi* identidad en interacción con otros/as también presencio *el hacer el cuerpo* de otros y otras.

Desde la intercorporealización las niñas y los niños con quienes comparte le dicen con su *hexis* corporal que evoca virtudes, valores y significados su aceptación en el campo social. Desde sus prácticas con profesoras y niñas, Saúl busca establecer el lazo que mantiene con su madre. Busca ser protegido, elogiado pero también minimizado y organizar así su vida, para lograrlo se escurre como un ser dependiente, necesitado, carente, un bebé, del que los demás necesitan estar atentos y procurarles sus mínimos deseos. Sin embargo Saúl es tratado en todas sus clases de forma indiferenciada por niños, niñas y profesoras, y aunque él presenta su cuerpo como trampa para mantener interacciones dependientes, los nichos, los itinerarios y las prácticas corporales de los demás le hacen ver que no lo conseguirá. Por tanto él hace los ajustes pertinentes en su identidad, derivados de la interacción con otros en la escuela, para

resolver los inconvenientes que en cada situación le parecen ¿o son? Nuevos.

Los evidentes problemas de lenguaje están estrechamente vinculados con la relación tiránica que le favoreció en su entorno familiar. Saúl no necesitaba hablar para ser complacido en cualquiera de sus necesidades, un grito, un gesto, una mordida bastaba para que sus tutores y sirvientes se adelantaran a los hechos. Por ello el grito, el llanto, una mordida, un zangoloteo representan una manera de relacionarse, un modo de expresar su necesidad de atención.

Saúl balbucea, gime, habla con palabras a medio terminar, o yuxtapuestas, por ejemplo, para decir *quiero eso*, él expresa, “queeeso” Lo que nos remite a que la onomatopeya, se constituyó en una forma de lenguaje (para decir auto, hace el sonido que de él se desprende) vinculado también a la forma y el trato mimado en que le hablaban sus tutores, principales socializadores en la vida de Saúl hasta que llegó a la escuela y todo cambió, ya que gradualmente se le exigen comportamientos corporales en los itinerarios y en los nichos que él aprende de sus compañeros.

b) La norma en el cuerpo

Saúl está en el proceso de asumir responsabilidades, sin embargo aún traslada su enojo, su coraje, su frustración a los objetos. Reminiscencia de

las clásicas recurrencias de los padres que golpean el suelo o los objetos con los que los niños menores se azotan accidentalmente, a fin de distraer su atención y encontrar un culpable de su caída situándolo fuera de él. Observémoslo.

Mientras va al baño Hernán descubre la silla que ha dejado Saúl. Saúl regresa y quiere la misma silla. Hernán está sentado en ella y trabaja en una lección complicada, no piensa cedérsela. Saúl grita, llora y patalea y dirige su mirada a la profesora, ella hace como que no lo ve. Saúl en respuesta le da una patada a la silla y Hernán se molesta, se levanta y le dice que se vaya anunciándole con el dedo que hay otras sillas, Saúl le toma la mano y lo muerde. Hernán le tira del pelo y consigue zafarse, la profesora anuncia que habrá consecuencias para quien haya iniciado, Saúl cesa su llanto, la ve, encorva su cuerpo, y camina sin previo aviso a la silla de consecuencias, cuando llega al sitio, grita:
–Era mi silla.

Saúl experimenta así su rudimentario apego a las normas, en vez de entablar un diálogo con Hernán para que le deje la silla, como lo haría cualquier niño/a de esa edad, decide manifestar su enojo con un berrinche que provoca el arrebató de golpear el objeto. Con su lenguaje corporal denuncia y anuncia, sin embargo la profesora sabe que de hacerle caso mantendrá su incapacidad para reconocer a los demás como origen de frustraciones y enojos y no sólo como fuente de satisfactores. Con su actitud la profesora lo orilla a expresarse, a interactuar socialmente, a

utilizar códigos de cortesía (¿me dejas la silla por favor?) sin embargo Saúl reacciona tarde, lo dice cuando ya tiene que asumir en su cuerpo el precio de su aletargado aprendizaje corporal.

Todos y todas identifican a Saúl, saben de sus gritos, de sus mordidas, de sus abrazos, de sus besos. Conocen que cuando se ve al espejo, besa su imagen y no le agrada que otro/a le robe su imagen apostándose en el espejo. Y aunque reconocen las marcas de un bebé en su cuerpo y lo diferencian del resto de sus compañeros, lo tratan como un niño más porque ninguna profesora alienta o desalienta la información sociocorporal de Saúl, es decir la información que su identidad nos presenta (Goffman, 2006) lo que demuestra su imagen corporal acompañada de sus gestos, sus posturas, sus modales, su manera de presentarse ante los demás.

Desde el planteamiento lacaniano se diría que Saúl está en estadio de espejo, intentando verse en el otro. Proceso social y simbólico complicado para un niño que a su edad tiene una imagen deformada de los demás, y por tanto de sí mismo generadas ambas en el mundo social.

c). La construcción social de la identidad corporal de Saúl

A la hora del desayuno Saúl se sienta derecho con las manos en sus costados, espera a que le sirvan, la profesora lo llama y le dice que ponga su tapete, sus cubiertos. El organiza sus enseres y coloca su plato con comida en el centro, sus cubiertos y su vaso. Espera. La profesora informa que el desayuno que hoy tomarán lo ha llevado

Saúl. Dan las gracias por la comida y él dice da la instrucción para empezar a comer. Espera. La niñera le dice:

– Come Saúl, tú puedes hacerlo. Le coloca el tenedor en la mano y luego él mismo pincha un pedazo de jamón y se lo lleva a la boca.

–Sigue así Saúl, tú eres mayor. Le anima su profesora.

Las profesoras alientan en Saúl la autonomía, la autogestión y la independencia, él se resiste desde su cuerpo pero la tarea está en proceso. Poco a poco va incorporando valores sociales en su cuerpo, va reconociéndolos y familiarizándose con ellos.

En el recreo Saúl se integra con los niños y niñas de todas las clases. Toca y lo tocan, se ríe y los demás comparten su sonrisa. Sus compañeros/as parecen entender sus frases salidas al azar de una caja de consonantes y vocales. Los niños/as hablan y acercan sus cuerpos, al hacerlo él los imita y se arrima. Cada vez que los ve hacerlo, busca ubicarse espacialmente.

Saúl no busca establecer una relación de amistad con nadie de sus compañeros/as exceptuando la hora del recreo en el que juega en el bando que más le apetezca, no prefiere a ningún amigo u amiga en particular. En sus manifestaciones corporales: la mirada, su postura y sus movimientos, se observa la diferencia confirmada por los adultos, no así por los niños/as que en el juego parecen ajustarse a Saúl y él a ellos y a ellas.

Alguien da las instrucciones y Saúl mantiene su cuerpo pegado a los demás pero les da espalda, reacciona cuando sus compañeros gritan

y dan la señal de que el juego ha empezado, los niños deben colocar sus manos en puño sobre la mano de Diego que es el que decidió el juego. Saúl tiene sus dedos flácidos, empuña las manos y las coloca, su debilidad es su ventaja porque sus compañeros le dicen:

–Tú hasta arriba.

El juego cambia y ahora hay que gatear porque son leones en busca de presas, él intenta desesperadamente ser un felino pero a sus cinco años aún no coordina el gatio, se cae, se levanta, y mejor decide ser la presa como la mayoría de las niñas, al fin y al cabo se trata de estar sentados en el césped y esperar a que lleguen los leones, si presienten el rugido, correrán hasta la casa que es uno de los tantos árboles que hay en el patio.

Todos saben que Saúl es niño. Biológicamente es niño. Pero en él parece indiferente. No le importa ponerse una flor en el pelo, ni hacer pipí sentado en el váter, ni desear ponerse el pintalabios y luego jugar fútbol o ser el monstruo que atrapa a las niñas. Cuando se le pregunta si es niño o niña, él señala en su parte delantera, su pene, el lugar de la diferenciación sexual.

Esto evidencia, derivado de la condición específica de Saúl, dos aspectos de su corporalidad: a). por un lado la relación materna le ha moldeado hacia un ser débil, delicado, pasivo, necesitado, temeroso y por tanto se han privilegiado movimientos femeninos. b). Por otro lado la interacción con sus compañeros/as le enseñan, aunque no se lo propongan, el uso del cuerpo a través de la legítima utilización social, de tal suerte que Saúl

aprende lo que puede llegar a ser, en lo que puede convertirse mediante la corporealización.

El trabajo de construcción social al que está expuesto el cuerpo y sus movimientos, en Saúl es visible por su sexualidad, que ni está completamente determinada ni indeterminada en su significación, sino más bien se experimentará como un proceso cultural que le ponderará determinados valores y atributos.

Los valores hechos cuerpos, como las categorizaciones de firmeza, rectitud, franqueza, decisión (masculinos) frente a lo curvo, lo flexible, la contención, la vacilación y la reserva (femeninos) y que diferencian sexualmente el comportamiento de niñas y niños, en Saúl están latentes. Podríamos decir que por falta de *formación social*, de adiestramiento corporal su cuerpo fecunda ambas posiciones.

En la clase de psicomotricidad Saúl encuentra respuestas inimaginables en su cuerpo. Atiende las instrucciones, se tira al suelo para gatear pero cualquier superficie se convierte en agua, no logra coordinar. La terapeuta le ayuda, él mueve todo el cuerpo, de pies a cabeza en tal empresa. Ella le habla del orden, de la música, del agua, le ayuda a ejercitarse, a controlar movimientos, espacio, tiempo. Saúl es izquierda y luego derecha, es arriba y abajo, poco a poco calma su ansiedad. En el gimnasio, camina, rueda, corre, se mueve, imita a sus compañeros. Trabaja elasticidad, flexibilidad, fuerza y coordinación.

Termina la clase y Saúl sale de ahí continuando los ejercicios, repite las frases de su profesora: -Armonía, Saúl. Fuerza.

Marcha y acompaña sus pasos con el uno, dos, uno, dos.

Trabaja un poco más en la clase, se levanta de su silla un par de veces para tomar agua e ir al baño. Llega la hora de ir a casa. Su madre lo espera en la puerta, en cuanto lo ve lo carga en brazos, le limpia la cara y le dice: -¿cómo le fue a mi bebé?, después le siguen palabras melosas que solo Saúl entiende, él se chupa el dedo, ella lo llena de besos y lo sube al auto.

Gatear, brincar, escalar, saltar, caminar, equilibrarse no son actividades inusitadas para los infantes de cinco años. Sin el desarrollo locomotor no es posible el progreso de todos los niveles del niño/a. Saúl emprende en la escuela la tarea de integrar su espacio y dirección corporal y social, hace los ajustes necesarios que lo llevan a experimentar cambios que acepta o rechaza.

Del desarrollo corporal depende el perfeccionamiento intelectual de la niña y del niño. El cuerpo es lo que tiene y es lo que es. Los ejercicios de lateralidad, de organización, de coordinación izquierda- derecha, arriba-abajo, bajo- sobre, etcétera, de estimulación vista-oído son movimientos a nivel cerebral, que buscan la relación de entrambos hemisferios y que se reflejan en el cuerpo.

Los niños y las niñas son cuerpo.

Saúl se descubre en su cuerpo como las gotas de lluvia a la tierra: a tientas, el cuerpo de Saúl se le revela. Va fecundándose en su cuerpo: adquiere valores, significaciones, prohibiciones y permisiones, posibilidades e imposibilidades, es decir se va corporealizando.

Así aparece la encarnación, como *hexis* corporal correlacionada a redes neuronales en una relación físico-social. Su cuerpo expuesto al igual que el del resto de sus compañeros/as y profesoras comparte tiempo, prácticas y nichos. Su cuerpo está en el juego, enfrentado, constreñido a adquirir disposiciones pero al exponerse se reposiciona. Su cuerpo, como el de todos es producto de las condiciones sociales que se producen en la espiral de reproducción interpretativa, en donde se es producto, productor y reproductor de corporalidad.

6.3.2. Pablo ¿Niña o niño?

“-El género es un concepto humano- dijo Spike- y nada interesante.

-Quiero besarte.- Volvió a besarme-.

-En cualquier caso- dijo, muy próxima, muy cálida, y correspondiéndole, y no quiero, y no puedo evitarlo-, ¿la vida humana es biología o conciencia? Si de repente te arrancara los brazos, las piernas, las orejas, la nariz, los ojos, te enrollara la lengua, ¿seguirías siendo tú?

Tú te sitúas en la conciencia y yo también soy un ser consciente”

(Winterson, 2008: 104)

Tal y como hicimos con Saúl, ahora presentaremos las prácticas corporales a las que nos hemos referido en este capítulo como un ejemplo de la performatividad del género (Butler, 1998, 2007) en Pablo, un niño de cinco años quien a pesar de que en casa, como en la escuela, se le refuerza la *sociodicea* (Bourdieu, 2005:32) recompensándolo por la manifestación de comportamientos corporales masculinos, él se inclina hacia lo femenino.

Pablo¹⁶⁶ es un niño de cinco años cuya identidad de género se asemeja a una tortilla¹⁶⁷ que se cocina de ambas caras en un comal¹⁶⁸ caliente. Sus compañeros/as, incluida su profesora, argumentan que con él no hay nada claro en cuanto a su identidad: es niño pero se divierte con las chicas, sus juegos son de chicas y busca a toda costa sentarse y estar con ellas. Lo que provoca más de un problema y ruptura con sus compañeros porque no saben si incluirlo o no en sus juegos y aficiones debido a que en él no resuenan las características esperadas de acuerdo con su género que involucran tanto su conducta como su personalidad y sus prácticas.

En la clase, la profesora despliega toda una serie de dispositivos corporales –tanto en su propio cuerpo como en el de Pablo–, vale la pena decir que con poco éxito, para desalentar y no animar las prácticas corporales que no le deben ser propias, tales como: su manera de sentarse, de tocarse el pelo, de pararse, de hablar, de caminar, de correr, entre muchas otras posturas y el mantenimiento de ellas, que a menudo llega a sancionar, aislándolo de la convivencia con los demás.

Veamos ejemplos.

a) En la clase

Mientras la profesora explica la lección y se entretiene precisando las indicaciones de color y forma de una figura humana, Pablo juega con Silvia y Reyes.

¹⁶⁶ Es alumno del COL/PUB/MAD

¹⁶⁷ Alimento básico e imprescindible en México, a base de maíz o harina en forma de torta: circular y aplanada.

¹⁶⁸ Voz nahuatl que nombra a un disco de barro que se utiliza para tostar granos y asar alimentos.

-Venga tía, que ese color te queda divino. Recrea Pablo.

-Tú péiname, ponme guapa- dice Silvia.

-Puedes usar esta diadema o una cinta verde que te hace juego con los ojos- explica Pablo.

-Aunque ahora que lo digo, me quedaría mejor a mí (se coloca la diadema en la cabeza). ¡Claro, ya está, esto era para mí!

Silvia se levanta y lo besa, él la abraza.

La profesora recuerda la lección y él vuelve a sus deberes, ante la mirada desvalorizadora de ella.

Mientras terminan un dibujo. Manuel ve como Pablo coge el rotulador rosa y con él pinta su dibujo. Lo queda viendo mientras hace una mueca de desagrado, el coge el rotulador amarillo, lo ve, se ve y asiente. Antonio lo ve también y le reclama a Pablo:

-¿Por qué hiciste el dibujo de una chica, si Elena pidió que nos dibujáramos?

-No es una chica. ¡soy yo!- Expresa Antonio.

-¿Y porque te pintaste la chaqueta de rosa y la bufanda morada, entonces eres una chica?- Sanciona Manuel.

-¡Y qué si quiero serlo! Responde resueltamente Pablo

b). En el pasillo

Previo a la hora del patio, los niños acuerdan sus juegos. Pepón se dirige a Pablo.

-Pablo, hemos traído una pelota ¿ Jugaríais con nosotros?

-Umm, no. Me hace pupa la pelota...jugaré con Cristina a las princesas.

c). En el patio

Todas las niñas rodean a Pablo que está en cuclillas. Después se apoya en sus cuatro extremidades y con el ronroneo típico de un gato, inicia el juego. El juego tiene una regla simple: Cuando se es gato todas te acarician. Pablo es acariciado por todas y después es el turno de Paula. Invitaron a Luis y a José que interrumpieron su juego de pelota para observar, pero desistieron de participar en el juego del gatito por considerarlo juego de niñas.

d). En los rincones de la clase

Pablo le replica a Guillermo su manera de expresarse hacia la profesora.

-Sí hombre, sí hombre, sí hombre ¿Por qué no, sí mujer? Si le hablas a Elena no le debes decir: ¡Qué, hombre! Sino ¡Qué, mujer!

Estas escenas hacen evidente que la escuela, después de la familia, en tanto entorno tipificador, toma el sexo no sólo como identificador fisiológico sino también social, para imputarles posibilidades e imposibilidades, oportunidades y prohibiciones diferentes a los niños y niñas, que a su vez encarnarán y modelarán su corporalidad. Los juegos y las recreaciones infantiles descansan también en la división sexual de las cosas y de la realidad, de acuerdo con ello hay un contraste entre fuerzas activas y pasivas en los juegos, Sennet, en *Carne y Piedra* (1997, 65),

destaca que sentarse y ponerse en cuclillas o agacharse son equivalentes a una postura pasiva y vulnerable, propia de lo femenino, mientras que caminar y estar de pie son expresiones de carácter, de lo que se juzga como varonil.

Ahora bien, a pesar de que a esta edad “la fijación de una imagen del mundo firmemente anclada en la realidad debe considerarse como uno de los logros esenciales del período preescolar” (Horst, 1982: 173), tal realidad social es construida y construye al cuerpo como realidad sexuada y como depositario de esquemas visión y división sexuales (Bourdieu, 2005, 22) en la cual se ha naturalizado el ser social.

Pablo prueba, incorpora y disfruta. Y sin saberlo pone en jaque las expectativas que los demás tienen sobre él por ser niño. La escuela, institución que se ha perpetuado precisamente como garante legítima de conocimientos y de socialización infantil, será la encargada –en el espacio/tiempo- de vigilar, sancionar y normalizar las prácticas corporales de Pablo buscando ajustarlas a estructuras fundamentales del estándar masculino, de la masculinidad de la que Connell (1997: 37) se expresa en términos de práctica en continua contradicción y renovación, “Cualquier masculinidad, como una configuración de la práctica, se ubica simultáneamente en varias estructuras de relación que pueden estar siguiendo diferentes trayectorias históricas. Por consiguiente, la masculinidad así como la feminidad, siempre está asociada a contradicciones internas y rupturas históricas”.

Situar a Pablo en el espacio físico/social es reconocerlo con marcas, en este caso de género, que afecta todos los aspectos de su vida, desde la indumentaria, los juegos, los juguetes, los hábitos (lo que acepta, lo que rechaza), el uso del espacio, el contacto corporal, el manejo de sus emociones (llorar, reír) e incluso el habla entre otros aspectos, que le permiten la socialización y comunicación con otros/as en el mundo social y adherirse al grupo de pertenencia.

Sin embargo cuando Pablo admite que “...ser chica es magia, ser chico es aburrido... y yo quiero hacer magia”, trastoca el orden de sentido social instaurado y nos encamina en un primer momento hacia la imagen perceptiva o representación subjetiva y objetiva de su corporalidad, en la cual se advierte una serie de convencionalismos sociales que capitalizan las reacciones que sus prácticas corporales despiertan en los demás y las de los demás en él; sin embargo habría que tener en cuenta que:

...toda la estructura social está presente en el núcleo de la interacción, bajo la forma de los esquemas de percepción y apreciación inscritos en el cuerpo de los agentes interactivos. Estos esquemas en los cuales un grupo deposita sus estructuras fundamentales (como grande/pequeño, fuerte/débil, grueso/fino, etcétera) se interponen desde el principio entre cualquier agente y su cuerpo porque las reacciones o las imágenes que su cuerpo suscita en los demás y su percepción personal de estas reacciones están construidas de acuerdo con esos esquemas: una reacción producida a partir de las oposiciones...(Bourdieu, 2005: 83).

Haciéndose evidente que, el sentido práctico es el sentido del juego social, de la colocación y la disposición del cuerpo, inscribiendo en él los principios del arbitrario cultural, en el cual: el cuerpo -que en femenino es

un ser percibido, en oposición al masculino que aparece como neutro- se coloca como sistema de acción, lugar de la vivencia, la experiencia y el deseo en la interacción y comunicación escolar infantil.

Si bien la identidad de género que se configura no sólo a partir de actos, discursos y representaciones simbólicas, de acuerdo con Esteban (2004) “tiene una base reflexivo-corporal, material, física, performativa, aunque en interacción estrecha con el nivel ideológico de la experiencia” (57) está en continua mutación y desarrollo, es un proceso que dura toda la vida y que para decirlo con Connell, lo masculino como lo femenino se produce desde una materialidad, un estilo de vida, de sentir y disponer el cuerpo. (1995: 45-67)

Este abordaje tan sugerente de Connell coloca la atención en el carácter dinámico y la construcción incesante, renovadora y contradictoria de la identidad, permite pensar también que el entrenamiento constitutivo corporal infantil, como proceso de diferenciación y distinción en relación al género, opera como un regulador en la interacción y comunicación con sus compañeros/as y con los adultos.

Se plantea esto, porque es evidente que tanto la profesora de Pablo como sus compañeros/as necesitan no sólo saber el género al cual pertenecen los agentes para poder mediar sus propias prácticas sino para regularlas, sancionarlas y normarlas en el cuerpo. López Sánchez (2007) aunque en otra línea de investigación, resalta hasta que punto los adultos no saben interactuar con un menor sin antes conocer que se trata de un niño o una

niña, porque tanto el lenguaje como las atribuciones están regulados por el género.

En el caso de Pablo asistimos a dos regulaciones en la escuela: la de sus compañeros/as y la de su profesora. Con sus compañeros/as la regulación se da tanto en la corrección constante de las prácticas de Pablo, en la confirmación de un *ser chico* con el uso de juguetes, juegos y aficiones. A la vez, su profesora emplea el *toque corporal* –de control, de disciplina y de atención- en la zona expuesta (la cabeza, los brazos, las piernas), aunado a miradas desacreditadoras, movimientos de cabeza (negación o afirmación) y su postura (autoritaria/regocijo) que hacen las veces de mecanismos reguladores del género.

Veamos.

- a. *Pablo escribe y recurre a Silvia su compañera de mesa –por enésima vez- para rectificar la instrucción. La profesora lo ve y voltea la cabeza de Pablo hacia Miguel, su otro compañero.*
- b. *Pablo, Silvia, María y Samara juegan a abrazarse y a besarse. La profesora toca el cuello repetidamente de Pablo y le indica un lugar junto a Carlos.*
- c. *Pablo se sienta con las piernas cruzadas, con el brazo derecho pegado al pecho y el otro en dirección al rostro, sus dedos acarician su pelo ensortijado. La profesora le baja ambas manos y se las coloca sobre la mesa, le toca la rodilla con movimientos cortos y desesperados y le obliga a cambiar de posición. Sara está en la mesa contigua sentada de igual forma y a ella se le pide atención: “Venga, Sara, prestad atención, dejad el pelo para el patio”*

La disposiciones corporales inculcadas a esta edad resultan en una exigencia para llevar el cuerpo, una forma de disponerlo y moverlo en el tiempo/espacio. Así pues, “La experiencia práctica del cuerpo, que se engendra al aplicar al propio cuerpo los esquemas fundamentales derivados de las estructuras sociales y que se ve continuamente reforzado por las reacciones, engendradas de acuerdo con los mismos esquemas, que el propio cuerpo suscita en los demás, es uno de los principios de la construcción en cada agente de una relación duradera con su cuerpo” (Bourdieu, 2005: 85). Tales disposiciones corporales que se configuran – repetidamente para alcanzar su incorporación- se inculcan en forma diferenciada con relación al género.

Si bien a la edad de Pablo, persiste la idea de que ya hay un conocimiento pleno de la categoría sexual a la que pertenece, y por tanto una idea fija de su identidad de género, Butler (1998) desde los *actos performativos y constitutivos* nos advierte ya que el género no es fijo ni estable y que precisamente:

...al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanentemente...(el género)¹⁶⁹ es instituido por actos internamente discontinuos ...una identidad construida, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia social mundana, incluyendo los propios actores, ha venido a creer y a actuar como creencia. Y Si el cimiento del género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de

¹⁶⁹ El paréntesis es nuestro.

repetición, en la ruptura o en la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género (1998: 297).

La idea *revolvente* de Butler (1998: 299-302) de que el género vendría a ser un estilo corporal, un resultado performativo –sancionado socialmente– configurado en la repetición de actos, aunque al mismo tiempo es una performatividad que puede ser contestada y troquelada, nos ayudaría a entender las prácticas de Pablo, pues si bien al cuerpo, enfáticamente en la infancia, se le conoce por su apariencia de género, anotaríamos que el agente es invariablemente alterado y transformado por sus prácticas corporales –como hemos advertido en las escenas presentadas– que se antojan escurridizas, inestables y precarias y que el cuerpo va adquiriendo género en una serie de actos renovados, revisados y consolidados en el tiempo, en los cuales, aquellos –como el caso de Pablo– que no distinguen bien su género son sancionados y castigados.

Desde lo performativo del género, se entiende que si bien, es una manera de hacer-se, dramatizar-se y reproducir-se (Butler, 1998) situaciones históricas, desde la ruptura con esos actos puede ser cuestionado. Pablo va corporrealizándose de manera diversa a la de sus compañeros y contemporáneos y en ese *hacer el cuerpo* se contesta el proceso disciplinario a la vez que se participa en él; el proceso se instaura desde la escuela, la vigilancia y el control en los cuerpo, contando así una historia de poder relacional, de disciplina y biopoder. (Foucault, 1992).

6.3.3. María y la triple marginación

Y desde siempre ha sido así. El que tiene buen nombre
de ladino, nombre de razón, ese tá seguro.
Ese hace lo que quiere y siempre tá contento.
Pero eso de llamarse Benzulul, o Tzotzoc, o Chejel tá jodido.
Aquí lo ve mi cara retratada en el agua.
Sé que soy de por estos lados.
Todo lo dice: el sombrero, la faja, la facha.
(Zepeda, 2009: 26)

María, es una niña de 5 años, que asiste al COL/PUB/ETN con mayor presencia étnica, ella forma parte de la población *tzeltal*, la cual presenta una marcada y normada división del trabajo entre hombres y mujeres (Fábregas, 2001) en donde éstas –al igual que en otras etnias- se encuentran en clara desventaja ante el hombre. María crece en un entorno abrazado por la pobreza y marginación social, en el cual los usos y costumbres de su grupo poblacional se reflejan en su corporalidad.

Ella fue matriculada en el colegio por un grupo público de asistencia social, ya que vivía literalmente sola en la calle, lo que le valió el mote entre sus propios compañeros/as y profesora de *niña de la calle*. Poco

después apareció la madre, quien ahora se encarga de su asistencia, se trata de una indígena veinteañera¹⁷⁰, madre soltera de dos hijos más, expulsada de su comunidad y refugiada en casa de una familia, en donde en menos de doce metros cuadrados perviven en condiciones miserables. En la escuela, María es inadvertida por sus compañeros/as y ella misma trabaja en su cuerpo la difuminación, la táctica (De Certeau, 2000) de empequeñecerse ante los demás. A continuación se relata cómo las condiciones de vida de María pueden no sólo reflejarse en su cuerpo sino hacer corporalidad.

a). En el pórtico de acceso

María es una niña recogida en sí misma, sus movimientos corporales son parsimoniosos y limitados, el uso que hace del espacio es menor que el resto de sus compañeros, cuando aparece en el espacio escolar es cautelosa. Apenas se asoma por la verja, se pega a la pared evitando así ser vista, mientras que el resto de sus compañeros/as entran triunfalmente por las puertas del colegio.

b). En el aula escolar

Ya en clase trata siempre de ocupar el menor espacio posible, cuando está sentada o de pie: mantiene sus brazos pegados al cuerpo y baja la mirada ante cualquier interacción ocular. Respeta todas y cada una de las normas a pies juntillas.

Su profesora no tiene quejas de ella pero tampoco elogios, sus compañeros/as saben su nombre pero muy pocas veces lo

¹⁷⁰ En esta zona geográfica las mujeres indígenas empiezan a ser madres apenas recién empiezan la pubertad. La falta de acceso a la educación básica es mayormente acentuado en estas mujeres. De acuerdo con Fábregas (2001) el grupo tzeltal es el más numeroso de Chiapas, más de la mitad de este grupo es monolingüe. Las mujeres se dedican al trabajo de casa, cuidan a los hijos, confeccionan ropa y utensilios y tienen bajo su control el cuidado de la huerta familiar así como de la cría y venta de animales domésticos (2001, 62-64).

pronuncian, porque no la incluyen por iniciativa propia en los juegos. María es sojuzgada por las niñas por su indumentaria: vieja, desgastada y remendada. Y cuando le recriminan el motivo, ella capta el intercambio pero prefiere no incluirse, se queda en silencio y evade las miradas persistentes.

c). En el patio

A la hora del patio, María juega sola, ella entonces coloca su cuerpo sobre la pared y juega a ser parte de ella, se reclina sobre la corteza de un árbol, sobre las puertas de las aulas escolares o se sienta a jugar con su dedo. Pareciera que quisiera unir su cuerpo a las cosas y ser una con ellas. Si corre con suerte y alguien la llama a jugar lo hace con medida y siempre con las niñas.

Su tono muscular es débil y bajo, su profesora cuando quiere activarla le frota la espalda y los brazos –a manera de caricia- para despertar en ella movimientos y posturas corporales diferentes. Sin embargo María mantiene los hombros hacia delante y una postura corporal de recogimiento. Sólo consigue aumentar de tono cuando se ríe estridentemente, entonces no sólo su boca sino todo su cuerpo parece abrirse al espacio físico y social y con ello a la interacción y comunicación con los demás.

Lo que aquí se hace evidente son las posturas corporales de María que manifiestan la influencia de sus experiencias, su cuerpo se protege de los abusos haciéndose débil y frágil ante los demás. Sus disposiciones corporales van dando lugar a su postura corporal que deriva de su corta historia de vida. Cuando se reclina sobre cualquier objeto, se puede

advertir que intenta camuflarse en ellos manteniendo viva la percepción de empequeñecer corporalmente de repente.

Las distancias corporales que mantiene con sus compañeros/as se ensanchan más con los niños que con las niñas y cuando se sienta cerca de una niño, mientras él en la silla mantiene sus piernas separadas, ella las aprieta con su falda, signo inequívoco de lo femenino, asociado con el cierre, sumisión y recato en contraposición con la expansión y el dominio de lo masculino (Parejo, 1995).

El lugar simbólico de María regularmente está situado en la periferia al igual que su espacio físico ubicado cerca de las ventanas, junto a la puerta, en la verja, entendidos estos como espacios de transición espacial (Sánchez, 1990) y en menor medida, en el centro del aula escolar, del patio y del jardín. En los espacios en donde se ubica y en donde puede ser ubicada, desarrolla movimientos mayormente horizontales que procuran menor extensión del espacio, en contraposición con sus compañeros que avasallan el centro del espacio para establecer juegos y aficiones en el plano vertical.

La desigual valoración social del género no es algo extraño en María, ella reconoce el machismo y el sexismo de cerca, en su grupo poblacional el varón goza de una enorme valoración y expectativas en contraposición con el de una niña (Garza, 1992); quien desde su nacimiento hasta su muerte no tiene las mismas consecuencias en la dinámica familiar que un niño.

María no interviene en los juegos de los niños ni en el de las niñas –salvo con una o dos que son del mismo grupo étnico y que se reúnen para charlar- porque la discriminan y no coinciden con ella en los juegos, ni comparten juguetes o aficiones. Las miradas en torno a su corporalidad están cargadas de desacreditación y menosprecio que ella libra desde su posición con su *escudo protector* que es la indiferencia.

María denota en su cuerpo la forma de relación y comunicación que la mayoría de sus compañeros/as mantiene con ella por ser considerada e identificada como *otra* frente a las unas y los unos. Su distancia corporal, su uso del espacio, su silencio, su posición física y social aunados a su manera de llevar el cuerpo *marcado* por el género, la pobreza y su etnia, nos llevan a pensar que son más bien consecuencias de los efectos de las prácticas corporales y de las representaciones cotidianas.

La interacción de María con otros niños y niñas, su posición, sus disposiciones corporales y sus tomas de posición nos dan la oportunidad de, por un lado, observar y conocer cómo la clase social, la etnia y el género marcan su convivencia y comunicación en la escuela, y por el otro, el reconocimiento de la incorporación en el orden normativo y de identificación vigentes que la van marcando.

Su andar sigiloso, a pasitos breves, su mirada recatada, su vestimenta, su acicalamiento, su peinado (a trenzas con cintas de colores), su manera de hablar y expresarse, (por ejemplo, al nombrar cosas en la clase en su lengua materna o con dificultades al hablar el español) son, de acuerdo

con García-Selgas, Romero y García-García (2002) *marcas sobrevisibilizadas* que establecen diferencias relacionales, jerárquicas y que al delimitar exclusiones preservan espacios de privilegio y opresión, haciendo que “De este modo estas diferencias se convierten en <<marcas>> encarnadas y vividas que ocasionan que ciertos cuerpos sean identificados como <<otros>> frente a los <<unos>> que se constituyen en norma y modelo de normalidad y aparecen como no marcados...(y)¹⁷¹ nos emplaza precisamente en posiciones donde se acumulan las marcas <<otras>> de la identidad” (2002: 37,38).

La identidad de María en este determinado entorno va así componiéndose y conformándose, como las piezas de un *rompecabezas*, en las interacciones que mantiene en la escuela, en la casa y en la calle y, de acuerdo con Casado (2002), su identidad vendría a ser entonces el resultado de la articulación siempre precaria de representaciones colectivas, posiciones sociales y estrategias narrativas cuyos significados se crean y recrean colectivamente, y que presenta a la identidad como procesual, fragmentada, inestable y múltiple.

María al *hacer* su cuerpo, un cuerpo que se enciende con los colores y que vibra con los sonidos, permanece silente y nos comunica, sin embargo, una historia encarnada, una historia que se inscribe corporalmente en el tiempo, en los espacios con las prácticas. El cuerpo de María está expuesto en el espacio y en esa exposición tendrá la posibilidad de

¹⁷¹ El paréntesis es nuestro.

resituarse y resignificar los valores y significados de su corporalidad infantil, cuanto por lo público, en su carácter de presentación ante los demás, tanto por lo creativo por el papel activo, de creatividad que ejercerá.

Conclusiones

Ser testigos de cómo se va configurando la corporalidad de los niños y niñas de una manera activa es una experiencia cercana y vinculante, ya que mientras los infantes hacen uso de todo su cuerpo para comunicar con palabras o sin ellas sus experiencias en el mundo social, se puede vislumbrar en esas posturas corporales, en sus movimientos, en su forma de expresión, de vestir, de afrontar la vida, el principio de una instrucción que ha venido tendiendo las bases para adquirir esquemas de pensamientos, comportamiento y acción que serán perdurables.

Esa tierna edad es el estadio perfecto para observar tanto la plasticidad corporal como la recursividad de sus prácticas, en sus interacciones y comunicaciones en la escuela, espacio central de socialización y tipificación. Tales prácticas corporales van constituyéndolos/as momento a momento y conforman un abono en el desarrollo de su vida adulta.

Ahora bien, conocer esa realidad mediante observaciones y entrevistas vinculadas al marco teórico adoptado en esta investigación, consolidó la configuración de un modelo analítico para advertir los significantes sociales que la escuela marca en el cuerpo infantil, en tanto encarnación de una sociedad, de una cultura y de un comportamiento histórico sexualmente diferenciado. Ese andamiaje analítico hizo posible que conceptos abstractos como la encarnación, las tomas de posición, las posiciones, el *habitus* y las marcas, se tornaran en categorías observables en la corporalidad infantil.

En este sentido se señalaron los siguientes ángulos constituidos y constituyentes del cuerpo: los itinerarios, los nichos y las prácticas, que se manifiestan inseparablemente, y nos revelan cuerpos que surgen diferenciadamente afectados y afectantes (unos/as de otros/as) en la trama social, psíquica, física, discursiva de la socialización.

Este triángulo, veteado por los mecanismos comunes transversales y las variables observables, hizo posible y encaminó la observación de las prácticas infantiles en los itinerarios escolares y en los nichos acondicionados para la socialización y el aprendizaje en cuatro colegios.

Así, mientras los mecanismos comunes transversales revelaron el conocimiento, el adiestramiento y la comunicación infantil por el y en el cuerpo a manera de: recompensas, halagos, castigos, otorgamientos y confirmaciones, rechazos, ajustes y cambios, efectuados en el aula escolar; las variables observadas permitieron identificar las interacciones escolares

manifestadas con y desde el cuerpo y descubrieron a un cuerpo infantil diferenciado, no sólo por el género que actúa como un recordatorio permanente para su comportamiento y el desarrollo y mantenimiento de una *hexis* corporal, sino también por la clase social y la etnia incorporados en el estilo de vida, costumbres, creencias y consumos culturales, que se evidencian en las rutinas y prácticas escolares.

Tal corporealización infantil, se nos revela como un proceso diferenciador en cuanto a si se es varón o mujer, enmarcado en las condiciones de clase social y de etnia, que deriva a su vez en distintas y diferentes actitudes, despliegues corporales, esquemas perceptivos, de pensamiento y acción.

Este proceso diferenciador es regulado y autoregulado en la escuela, tanto por los valores y significados construidos socialmente, cuanto por las representaciones sociales que se asignan y se experimentan en los cuerpos, sitúa al cuerpo:

- a). Como el centro de la acción individual y colectiva.
- b). En acción de instituirse y ser instituido en los nichos, por los itinerarios y con las prácticas múltiples, continuas en el ámbito escolar.

Ahora bien, los itinerarios en la corporealización, revelaron la naturaleza recursiva de la vida escolar y la adopción, mantenimiento –y serialidad- de posturas y prácticas corporales institucionalizadas en copresencia de otros/as. El supuesto del que se partió al iniciar la investigación apuntaba hacia que, a través de la rutinización escolar se establecían diferenciadamente, en el cuerpo infantil, la disciplina y normas escolares;

se comprobó, toda vez que las reglas tienen una implicación recursiva principalmente en cuanto al género en la corporealización infantil. Los itinerarios permean, a partir de reglas de interpretación, equivalentes a hábitos y rutinas, prácticas corporales recursivas e institucionalizadas en la escuela en tanto prácticas sedimentadas en el/la agente, encarnando diferenciadamente en relación con el género, posturas y disposiciones corporales en el fluir de la vida escolar.

También como resultado de la investigación se advierte que el cuerpo infantil se *desborda* constantemente en su desplazamiento en el tiempo, por las múltiples y heterogéneas comunicaciones con los/as agentes en el aula escolar, en donde las interacciones están mediadas –y tejidas– por la percepción que, de sí mismo y del otro/a, se incorpora.

Es decir, cuando los/as niños/as se relacionan e interactúan, no sólo se pone en juego –se presenta– el cuerpo en lo orgánico que lo constituye (piel, rostro, huesos, extremidades, voz, etcétera) y en el cual es evaluado y sopesado –aquí convendría recordar los casos de Almudena, Rocío y Pepe, con enfermedades que condicionan y limitan tanto su movilidad como su interacción con los/as otros/as niños/as–, sino también en lo simbólico y cultural que encarna, por las representaciones sociales asignadas y las atribuciones y modelos –femenino y masculino– endosados, –como es el caso de María, la niña marcada triplemente por su condición de mujer, de indígena y de pobreza extrema– en donde la ropa, los juegos, las aficiones, los juguetes, las expectativas así como las creencias, comportamientos y

costumbres familiares de los/as agentes, derivadas de su condiciones de clase y de su grupo cultural de arraigo, conforman su identidad corporal y cobran valor de cambio en las comunicaciones infantiles.

Aquí apuntaremos a que estas *condiciones o sentidos sociales encarnados*, posicionan a los/as agentes infantiles en el campo social y a la vez misma, éstos/as los utilizan para reconocer a los demás y reconocerse constantemente, como de un sexo, de una clase, de una etnia; y hace pensar también que el cuerpo es un efecto de ellos.

Si bien es cierto, estos *sentidos sociales encarnados* marcan –desde el exterior- c los cuerpos infantiles, en un sistema de valores y significados que tiene efectos considerables y de *liberación prologada* en todos los ámbitos de la vida; es también insoslayable reconocer que –desde el interior-, a partir de tácticas y tecnologías puestas en práctica por los/as propios/as agentes, efectúan solos/as o mediados/as operaciones sobre su cuerpo, su conducta, sus pensamientos, sus maneras de ser, bien para ajustarse, cambiar o resistirse y presentarse ante los demás en el espacio físico y social.

Ahora bien ¿de qué nos habla el cuerpo en los espacios/nichos?

Primero que nada, quisiéramos referirnos al diseño arquitectónico y espacial de los colegios y su incidencia en la corporalidad, y destacar que el cuerpo infantil es fácilmente impresionable al estímulo del orden visual de la arquitectura, y esto es porque en ese estadio impera el mundo de los sentidos, la fantasía y la imaginación, que la escuela aprovecha para hacer

inseparable: orden visual, prácticas corporales intitucionalizadas, poder y gobierno de los cuerpos.

Los diseños arquitectónicos escolares son heterogéneos y expresan también una idea de niño/a-alumno/a, de profesora, de escuela, de enseñanza, y por tanto de mundo. La amplitud del aula, la distancia y el orden entre los pupitres o mesas y sillas de trabajo, la limpieza, el manejo e intensidad de la luz, las puertas, las ventanas, los sonidos, los colores, los olores, así como el orden visual, dan lugar a determinadas formas de relación y comunicación en el alumnado, que influyen en su comportamiento, porque los espacios en tanto nichos transmiten su disciplina al movimiento corporal.

Podemos señalar, también, que los nichos son laboratorios que posibilitan formas de dominio, de tiempo, de saberes visuales, auditivos y táctiles en donde emergen y se aplican dispositivos corporales (el castigo, el aislamiento, el silencio/ la escucha, la disciplina, la normalización corporal, entre otros) y en donde además se escribe una historia de desigualdad, de poder, de uso del espacio y de prácticas que posicionan de manera diferencial al alumnado y al profesorado y a su vez, a niños y a niñas.

A propósito del supuesto que sobre la corporealización espacial, por el uso diferenciado (en cuanto al género, la clase social y la etnia) que los agentes infantiles hacen de -y en- los espacios escolares, su verificación es

favorable, pero además se descubren otros elementos otros elementos que señalan que en los nichos escolares se pretende:

a). Ajustar corporalmente a los/as agentes infantiles en relación con determinadas regulaciones y normativas que marcan la convivencia e interacción en ellos.

b). Imponer docilidad y obediencia en el/la alumno/a, así como el respeto irrestricto ante una sola autoridad, que mediante un despliegue corporal y al mismo tiempo simbólico le hace saber al resto que posee el control del espacio escolar.

Para lograr tales ajustes en los nichos se experimentan prácticas corporales institucionalizadas para disciplinar, que alteran la condición de los cuerpos infantiles, por ejemplo: mantenerse callados, ver a la profesora, sentarse correctamente en la silla, no hacer justicia por propia mano, esperar turno para manipular objetos o libros, hablar quedo –y siempre después de haber sido autorizado–, solicitar permiso para salir o entrar al nicho, hacer una fila para la revisión de deberes, así como la anuencia para realizar las necesidades fisiológicas (principalmente, el pis y la caca) entre otros más, y que en la medida en que se experimentan se convierten en hábitos exclusivos de los nichos escolares, que irrumpen con lo que hasta en ese momento los/as agentes han aprendido sobre el uso del espacio cotidiano y sus posiciones habituales de estar, de hablar, de moverse, de sentarse, de jugar y de actuar.

Estos ajustes corporales son diferentes en niños y niñas, porque ambos hacen un uso diferenciado del espacio, que incide en el comportamiento y la regulación así como en el tipo de interacción y comunicación que se establece entre los/as agentes. Aquí quisiéramos resaltar la práctica del espacio en femenino y masculino, en donde lo femenino está asociado con lo pasivo/débil/inferior/privado/periferias y lo masculino con lo activo/fuerte/superior/público/centro. Citamos como ejemplos, primeramente el caso de tres de los cuatro colegios, que destinan el área central del patio para que los niños jueguen al fútbol, mientras que las niñas –ante la expulsión- usan los pasillos para jugar en el suelo. En segundo lugar, nos referimos a la experiencia cotidiana del uso de la violencia en los niños, que por el hecho de ser varones, es inadvertido y se ha naturalizado en los espacios escolares, sin imaginar siquiera que esta práctica, a simple vista ordinaria, entraña una intrincada complicidad social ya que adiestra a los niños en la indiferencia e indolencia emocional, en la represión corporal de sus sentimientos, en la desconexión consigo mismos, esto es efecto de la asociación del varón con la objetividad, que le restringe e imposibilita la manifestación de emociones, limitándose a demostrar fortaleza y valentía en sus debilidades, o por lo menos a aparentarlo.

Expresiones presentes en todos los colegios, como *“A mí no me duele porque soy de plata. No llores, no seas niña. No se abracen ¿son maricas o niñas?. Si juego con niñas me hago niña. Las niñas no tienen fuerza. Las*

niñas primero. Los niños usan colores fuertes y las niñas suaves. Cajas rosas para las niñas y azules para los niños. Las niñas no jugamos a eso

Entre muchas otras más, se reproducen irreflexivamente en las aulas escolares, y al tiempo de vehicular el androcentrismo y reafirmarlo constantemente, los niños y las niñas van asumiendo una determinada posición. Naturalizando así una convención social en la cual el principio masculino es el orientador y ordenador de las relaciones sociales.

Sin embargo, aquí surge la pregunta ¿Cómo se llega a naturalizar esta creencia diferenciadora? Y con base en lo que hemos expuesto, anotamos que,

a). Por una interacción conjunta deliberada, en la que todos –a partir de la comunicación- se corrigen a voluntad, se enseñan a sentarse, a jugar, a peinarse, a orientar su cuerpo, a comer, a ser niños y niñas.

b). Y por una interacción no intencional, involuntaria, podría decirse casi irreflexiva, en la que los niños y niñas se modifican, y hacen ajustes por mimesis.

Reuniendo ambas maneras, apuntaría que este proceso diferenciador y naturalizado entre niños y niñas podría entenderse como consecuencia de los efectos de la “intercorporealización” que aludiría a las prácticas, en la escuela, de otros cuerpos frente al propio, que lo afectan, alteran, atraen o repelen en desigualdad de circunstancias y condiciones en el proceso de construcción del cuerpo, y que provocan posiciones y reposiciones en el mundo social según los momentos y los nichos.

Si el cuerpo es una construcción social, éste se transformaría por las prácticas, según el desplazamiento en el tiempo (los itinerarios) y los espacios físicos y sociales encarnados (los nichos) en los que paralelamente a otros cuerpos “intercorporealización” y a la fuerzas que del campo en donde coinciden se desprenden, se afectan, se encuentran o desencuentran en el mundo social.

Ahí es como presenciamos la configuración social del cuerpo por medio del adiestramiento, de la instrucción, repetición e imitación de códigos sociales que constituyen diferenciadamente a niños y niñas en relación con su género, con la clase social y con la etnia a la que se arraiga.

El cuerpo es lo que somos, es nuestra identidad, sobre la que es posible la enunciación, la inscripción y la adscripción social y física. Los niños y las niñas son su cuerpo, lo hacen todos los días, porque su cuerpo es el resultado de la tensión y articulación entre el encuentro del mundo social con uno mismo, como lo demuestra el caso de *Saúl*, el niño con inmadurez sociocultural, o el caso de *Pablo*, el niño cuyo cuerpo es evidencia de la performatividad del género, o el caso de *María*, marcada corporalmente por la etnia, por el género y por su clase social.

Aquí es conveniente destacar que estos tres casos, en un principio, nos hicieron evaluar y reorientar la hipótesis central del apartado de la *corporealización* desde las prácticas, ya que debido a la complejidad de la investigación empírica surgieron elementos que enriquecieron los supuestos de partida.

De esa manera se concluye que no se considera que existe una encarnación como una imposición expedita sobre cuerpos extradiscursivos, sino más bien una corporealización, en cuanto composición, hechura, que connota al cuerpo en proceso, en acción de ser constituido; tal y como se ha observado en Saúl, Pablo y María, que alude a las posiciones sujeto, y no al sujeto estable, confiriéndoles una multilocalidad como resultado de las prácticas culturales y políticas cotidianas, recuperando así el papel activo de los agentes corporeizados infantiles.

De tal suerte que el cuerpo infantil puede verse no exclusivamente, como un efecto o producto de la obediencia a reglas, ni como mero depósito de los valores y significados de los adultos, sino en tanto construcción activa de sí mismo y de las interacciones y comunicaciones con los/as demás, se experimentan, negociaciones, resignificaciones, prácticas disruptivas, escindidas y de resistencia, que exponen y transforman a los agentes infantiles en el entorno escolar y fuera de él.

De esa manera, las prácticas corporales de los niños y niñas en la comunicación escolar, nos hacen considerar que el cuerpo infantil está comunicando, expresando, actuando, encarnando diferentes visiones y maneras de ver y entender el mundo que les rodea.

Así tenemos, que en el caso de Saúl, él no encuentra, busca. Se reconoce silenciosamente en sus movimientos, en sus palabras, en los ojos, en la risa, en el estímulo o la falta de él en los demás. Saúl está en el proceso de

aprender a ser niño, a constituirse, a reconocer y a practicar los códigos sociales de los nichos que habita y que lo habitan. Y ahí en ellos, la mediación oportuna, la socialización y las interacciones con otros y otras le ayudan a conformarse, a hacerse, sin estupor. Saúl no es sin su cuerpo, al que *hace* diariamente y que le permite obrar mediante su propio actuar estratégico.

Saúl es su cuerpo porque el cuerpo es la persona. Saúl es también la imagen que los demás se construyen de él, por lo que ven. Por su cuerpo Saúl está en relación con los demás, y ellos y ellas con él. Mantiene un contacto complicado al estrecharse con sus compañeros/as ya que para ser su propio cuerpo ha de mantener un equilibrio entre distanciamiento y acercamiento, aprender a estar *junto a* pero no *revuelto con*, Saúl busca en cada encuentro posibilidades para configurar su propio cuerpo.

Lo que hace evidente el caso de Saúl, es que su desarrollo corporal no sólo depende exclusivamente de sus bases genéticas ni de su funcionamiento cerebral –que es el de un niño normal- , sino de relaciones socioculturales.

Su cerebro no puede prescindir de las interacciones con el mundo físico y social y con las personas con quienes se encuentran en la red social. Sin el contacto que le proporciona la información, la formación y las connotaciones sociales Saúl es sólo posibilidades.

A su vez, la experiencia práctica corporal de Pablo nos remite al género como una construcción simbólica de la diferencia sexual, que tiñe monocromáticamente la estructura de su pensamiento y de sus esquemas

de percepción de toda su vida social. Estos esquemas son de género pero a su vez engendran género.

Así la cultura marca a Pablo, de acuerdo con su sexo, sin embargo él se distancia de las expectativas sociales según su sexo, al resistir corporalmente a la embestida simbólica y material del género con determinadas tácticas contestatarias, puestas en el acto, y establece rupturas, escisiones, que nos vendrían a confirmar que las identidades corporales son organizadas intencionalmente, se construyen, y que el género no es ni fijo ni estable sino el resultado de una performatividad, de una repetición constante de prácticas corporales en los itinerarios y en los nichos. Sin embargo la escuela como instancia tipificadora busca ajustar corporalmente a Pablo, como parte de la socialización infantil, induciéndolo mediante cierta disciplina corporal al género *correspondiente*, con estrategias definidas para normalizar sus prácticas subversivas, su estilo corporal, su *hexis*.

María, a su vez nos muestra que su cuerpo es un signo cultural, pero también el lugar de la resistencia, de la vivencia, de la reflexión, del deseo, de la contestación; su presentación ante los demás, el mantenimiento de sus posturas, sus disposiciones corporales y sus tomas de posición, nos dan la oportunidad de:

a). Identificar su incorporación en el orden normativo y de identificación vigentes que la marcan recursivamente en el aula escolar y aún fuera de ella.

b) Reconocerla en un género determinado, en una clase social y una etnia, que van marcando sus interacciones y comunicaciones con los/as demás en la escuela.

c) Considerar que a partir de la exposición espacial/temporal, tiene posibilidades –y las emplea- de negociar, resituarse y resignificar los valores y significados de su corporalidad infantil.

Justo en esta dirección, del carácter activo de los cuerpos en la configuración sociocultural, quisiera anotar, por último, que el cuerpo infantil vendría a ser una encarnación de posibilidades, en donde los modos, conocimientos, prácticas corporales, instrumentos y/o procedimientos, por medio de los cuales el/la agente infantil se constituye y es constituido –se *corporealiza*- le permite actuar sobre sí mismo/a, en los itinerarios, en los nichos, en las cosas y en los/as otros/as.

Estas formas de aprendizaje, de ajuste y transformación de los/as agentes infantiles, actúan, como ya se ha dicho, tanto intrínsecamente como exteriormente y sugieren que la identidad corporal es una armazón, una articulación precaria e inestable; en donde el cuerpo se hace y emerge *en una* movilidad incesante de experiencias y cultura, que permean procesos de identidad no homogéneos en los/as niño/as.

Así, que la escuela mediante la interacción y comunicación a través de la disciplina en los cuerpos infantiles, se empeña en la normalización corporal y los prepara para adquirir –y mantener-, a través de rutinas diarias en los nichos escolares, posturas, disposiciones y prácticas

corporales recursivas. Ante esto los/as agentes tienen la posibilidad –y la ejercen- de resistirse, sublevarse y de cambiar. Lo que apuntaría hacia un/a niño/a como agente activo/a de su propio desarrollo, constituido en las continuas interacciones y comunicaciones con los/as demás, en el medio escolar y familiar, de donde aprende imitando, explorando y actuando sobre él. Lo que subraya la dimensión intersubjetiva, relacional, dinámica, activa, flexible, abierta e inestable de la corporealización infantil, en donde las disposiciones, la apariencia, la gestualidad, el uso y manejo del espacio, y las expresiones todas corporales, se conjugan para aprender a llevar el cuerpo con las marcas del género, la clase social y la etnia.

Bibliografía utilizada

- Aldecoa, Josefina. (1990) *Historia de una maestra*. Madrid: Alfaguara.
- Barabtarlo y Zedansky, Anita. (1995) *Investigación acción*. México: Castellanos.
- Baumann, Zigmunt. (2002) *Modernidad Líquida*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- (2006) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid. Siglo XXI.
- Beltrán, Miguel. (2005) “Cinco vías de acceso a la realidad social” En García F. Manuel, Ibañez, Jesús y Alvira Francisco. (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Benedict, Ruth. (1971) *El hombre y la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Bernard, Michel. (1985) *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona: Paidós.
- Bohannan, Paul y Glazer, Mark. (1993) *Antropología*. 2ª edición. México: Mc Graw Hill.
- Bourdieu, Pierre. (1987) “Los tres estados del capital cultural” en *Sociológica*, No. 5 pp. 11-17. México: UAM- Azcapotzalco.

- (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. (e.o. 1980)
- (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- (2005) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brah, Avtar. (2004) “Diferencia, diversidad, diferenciación”. Otras inapropiables, feminismos de frontera. Madrid: Mapas.
- Bruner, Jerome. (1960) *The process of education*. USA: The president and fellows of Harvard College.
- Butler, Judith. (1998) “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista” (pp. 296-314) en *Debate feminista*. Vol. 18. Octubre. México.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Canclini, García. (2001) *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Casado Aparicio, Elena (2002). *La construcción socio-cognitiva de la identidad de género femenina en España (1975-95)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- y Antonio A. García G. (2006) “Violencia de género. Dinámicas identitarias y de reconocimiento” En García Selgas, Fernando y Romero Bachiller Carmen (Coords). *El doble filo de la navaja*. Madrid: Trotta.

- (2007) “La des/reconstrucción de la comunicación en la sociedad de la información” (82-109 pp) En Reigada, Alicia y Sánchez, María. Comunicación crítica No. 7. Madrid: Comunicación social ediciones.
- Charles, Creel Mercedes. (1988) “El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación” en *Perfiles educativos*. (36-46 pp) No. 39 Enero-marzo. México: CISE/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. W. (1997) “La organización social de la masculinidad” (31-48 pp) En T. Valdés y J. Olavarria. (eds.) *Masculinidades. Poder y crisis*. Chile: Isis Internacional.
- Corsaro, A. William. (2005) *The sociology of childhood*. Series: Sociology for a new Century. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Cortazar, Julio. (2004) *Rayuela*. Madrid: Alfaguara.
- Csordas Thomas J. (1994) *Embodiment and experience: The existential ground of cultures and self*. Vol. 2. Great Britain: Cambridge University Press.
- De Certeau, Michel. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: ITESO/ Universidad Iberoamericana.
- Diamond, M.C. (2006) *El cerebro humano*. Barcelona: Ariel.
- Durand, Ponte Víctor M. (2000) *Etnia y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*. México: UNAM/ Porrúa.
- Durkheim, Emile. (2001) *La educación Moral*. México: Colofón.

- Elias, Norbert. (2000) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Esteban, Mary Luz. (2004) *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Bellaterra.
- Fábregas, Puig Andrés. (2001) *Chiapas, el futuro de una sociedad*. Lleida: Milenio.
- Fernández, Aguerre Tabaré. (2007) *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: Colegio de México.
- Fernández, Juan. (2004) “Perspectiva evolutiva: Identidades y desarrollo de comportamientos según el género” En Barberá, Ester e Isabel Martínez Benlloch (Coords.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson.
- Fernández, Liria Carlos. (1993) “Enfermedad, familia y costumbre en el periférico de San Cristóbal de las Casas” (11-58 pp) En *Anuario 1992*. Chiapas, México: Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Foucault, Michel. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (2004) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2005) *Historia de la sexualidad. 3. El cuidado de sí*. Madrid: Siglo XXI. (e.o. 1984)
- (2006) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI. (e.o. 1976)

- Franco, Rolando. León, Arturo y Atría Raúl. (2007) *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Freire, Paulo. (1991) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (2005) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (2000) *El yo y ello, y otras obras*. (1923-1925) Obras completas. Buenos Aires. Amorrortu.
- (2002) *Esquema del psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica*. Madrid: Alianza editorial.
- Gaitán, Lourdes. (2006 a) *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- (2006 b) “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta” (9-26 pp) *Política y Sociedad*, Vol. 43 Núm. 1. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gallino, Luciano. (1995) *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI editores.
- García Selgas, Fernando. (1994) *El cuerpo como base del sentido de la acción social*. Separata. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. No. 68. Octubre-Diciembre. Madrid.
- Bachiller, Romero y García, García Antonio (2002) “Sujetos e identidades en la globalización” (9-68 pp) En Cuadernos de derecho judicial. No.5. Ejemplar dedicado a: *La globalización económica, incidencia en la relaciones sociales y económicas*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

- Garza, Anna María. (1993) “ Madres frente a la muerte infantil en le periférico indígena de San Cristóbal” En *Anuario 1992*. Chiapas, México: Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Giddens, Anthony. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- (2004) *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gimeno Sacristán, J. (2003) *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Goffman, Erving. (2006) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. (e.o. 1959)
- (2003) *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu. (e.o. 1963)
- (1977) “The arrangement between the sexes” (pp. 301-331) En *Theory and society*. Vol. 4/No. 3. Septiembre. London: Kluwer Academic Publishers.
- Goldthorpe, J. (1989) *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hall, Edward T. (1987) *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hertz, Robert. (1990) *La muerte y la mano derecha*. Madrid: Alianza.
- Ibañez, Jesús. (2003) Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI
- Inkeless, A. (1972) *¿Qué es la sociología?* México: Manuales UTHEA.
- Jackson, W. Philip. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Joven Maried, Jorge. (et. al.) (1991) *Diccionario de Medicina*. Barcelona: Artel D.L.

- Knapp, Mark L. (1999) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. México: Paidós.
- Lacan, Jacques. *Escritos 1*. (1985) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lamas, Martha. (2000) “Violencia simbólica, mujeres y prostitución” En *Antropología Política*. México: Plaza y Valdés.
- Lash, Scott. (2005) *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, David. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión. (e.o. 1992)
- Linton, Ralp. (1982) *Cultura y personalidad*. México: Fondo de cultura económica.
- López Sánchez, Félix. (2007) *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Colección: Biblioteca infantil No. 17. Barcelona: Grao.
- Lorde, Audre. (2004) “Race, class and sex: women redefining difference” (374-380 pp) En McClintock, Anne, Mufti Aamir y Shohat, Ella (editoras) *Dangerous liason: gender, nation and postcolonial perspectives*. Minneapolis, USA: The University of Minnesota Press.
- Marc, Edmond y Picard Dominique. (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martin, Karin A. (1988) “Becomig a Gendered Body: Practices of preshools” (494-511 pp.) En *American Sociological Review*. Vol.63, No. 4. Agosto. Washington: American Sociological Association.

- Mauss, Marcel. (1979) *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Mead Margaret. (1956) *Antropología*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- (1972) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- Merton, Robert King. (1972) *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Montessori, María. (2002) *El niño, el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Nickel, Horst. (1982) *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Vol. 1. *Desarrollo del niño hasta su ingreso en la escuela*. Barcelona: Herder.
- Olov, Enquist Per. (2007) *El libro de Blanche y Marie*. Barcelona: Destino
- Osborne, Raquel. (2002) *La construcción sexual de la realidad. Un debate en la sociología contemporánea de la mujer*. Madrid: Cátedra/ Universitat de Valencia.
- Parejo, José. (1995) *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós
- Parsons, Talcott. (1988) *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- (1990) "El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana" (173-196) En *Educación y Sociedad*. Número 6. Madrid: CIS.
- Pérez-Agote, Alfonso. (1984) *La reproducción del nacionalismo. El caso vasco*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- (1986) “La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología” *Revista de Occidente*. No. 56. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- Pérez Alonso-Geta, Petra M^a (2007) *El brillante aprendiz*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad liberal*. Madrid: Morata.
- Planella, Jordi. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SEP (2004) *Programa Nacional de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rocher, Guy. (1996). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Herder.
- Romero Bachiller, Carmen. (2006) *Articulaciones identitarias: prácticas y representaciones de género y raza/etnicidad en “mujeres inmigrantes” en el barrio de Embajadores (Madrid)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, Pérez Francisco. (1990) *La liturgia del espacio*. Madrid: Nerea.
- Savater, Fernando. (2003) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schilder, Paul. (1983) *Imagen y apariencia del cuerpo humano: estudios sobre las energías constructoras de la psique*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Scott, J. W. (1996) “El género: una categoría útil para el análisis histórico” (265-302 pp) En Lamas, Martha (Comp.) *El género: la*

construcción social de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM. México: Editorial Porrúa.

Sennet, Richard. (1997) *Carne y piedra*. El cuerpo y la ciudad en la cultura occidental. Madrid: Alianza.

Trabada, Crende Elías y Camacho Gutiérrez, Javier. (2000) “La infraclase urbana: algunos perfiles de inclusión social” (213- 228) *habitables y solidarias*. Madrid: Caritas española.

Turner, Bryan. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica. (e.o. 1984)

Varela, Julia y Alvarez, Uría Fernando. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Vigotsky, Lev. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones.

Watzlawick, Paul. B. B. Janet y D. D. Jackson (1989) *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

Wierviorka, Michel. (1992) *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Winkin, Yves. (1987) *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

Winterson, Jeanette. (2008) *Planeta azul*. Barcelona: Lumen.

Zepeda, Eraclio. (2009) *Benzulul*. México: Universidad Veracruzana/ Fondo de cultura económica.

Páginas de Internet consultadas

Sitio	Vínculo	Sede
The United Nation Children's Fund	www.unicef.org	USA
Word Economic Forum	www.weforum.org	Suiza
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de desarrollo social	www.coneval.gob.mx	México
Instituto Nacional de Estadística	www.ine.es	España
Instituto Nacional de Estadística e Informática	www.inegi.org.mx	México
Comunidad de Madrid	www.madrid.org	Madrid
Servicio de Administración Tributaria	www.sat.gob.mx	México
Ministerio de Vivienda	www.mviv.es	España

Anexo 1.

La metodología: armazón de una mirada

La metodología de esta investigación tiene su origen en una serie de lecturas en torno a la sociología del cuerpo. Conocer la teoría y sus aplicaciones en el terreno empírico permitieron transformar los ejercicios de reflexión en una experiencia práctica: analizar cómo la educación formal inscribe –a partir de la comunicación- significantes sociales (sentido y valor) en la corporalidad infantil, en relación al género, la clase social y la etnia, definiéndose así el objeto de estudio y la perspectiva general adoptada.

Durante el proceso de investigación, al tiempo de construir el objeto de estudio, se fue definiendo también la sistematización de los métodos y las técnicas específicas para entender la corporalidad desde la perspectiva sociocultural. En un primer momento se aclaró *qué* observar, de *qué modo*

o *cómo* hacerlo, *cuándo* y a *quiénes*. Sin embargo en un momento posterior y en el terreno de lo empírico se fueron añadiendo técnicas que como madejas en el huso, se hilaban para dejarnos ver una realidad poliforme, rica y compleja.

La primera interrogante aludió a la elección de los sujetos de estudio: los/as niños/as. ¿Por qué ellos/as? Porque durante ese período de la infancia o la niñez, es cuando se inicia el aprendizaje de pautas de comportamientos y regulaciones sociales a partir de procesos de mediación y significación, que el/la niño/a no incorpora tal cual, sino que al actuar en su medio social, a partir de la interacción y comunicación, va produciendo cambios.

De acuerdo con Vigotsky (1993) el/la niño/a es un/a agente activo de su propio desarrollo, ya que se construye en constante interacción con el medio; pues en este período o etapa de desarrollo cognitivo se aprenden los principales modelos de pensamiento y esquemas de conducta duraderos (Piaget, 1969).

En esta etapa de formación se distinguen varios estadios en función de la edad (Piaget, 1969) que va desde el nacimiento hasta después de los 11 años. De esos estadios, en el preoperatorio, que ocurre entre los dos a los siete años, se encuentra la instauración de las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad y del comportamiento social: el tándem individualidad y socialización.

Al distinguir tal estadio, se consideró también que en esa etapa el/la niño/a desarrolla y pone en práctica estrategias de repetición activa de su medio social, repitiendo los estímulos que tiene que recordar, apuntando a que en el proceso de socialización desarrolla su propia identidad de género, y de clase social, de acuerdo con su grupo sociocultural de arraigo. De esa manera, se ve primeramente al/a niño/a como agente activo de su propio desarrollo sociocultural, construido en interacción y comunicación con el medio social (Vigotsky, 1993) en el cual, al explorarlo y actuar sobre él, va aprendiendo y, a su vez, produce y provoca cambios que dan paso a los ajustes necesarios en en él/ella. Y en un segundo momento, se reconoce a la infancia como un período vital privilegiado para la socialización, para el aprendizaje y la incorporación de valores, significados socialmente aceptados y regulados.

Ahora bien, el *qué* observar, también condujo a los espacios de socialización y ahí al análisis del comportamiento de las instituciones encargadas de ello, en este caso, la familia y la escuela. La familia ofrecía una buena fuente para la observación de la corporealización infantil, pero las implicaciones en el diseño metodológico de las observaciones en cuanto a la conciliación de horarios y espacios para su realización, se tornaba difícil para los sujetos de la investigación, puesto que tanto los/as niños/as como sus padres y madres tienen horarios discrepantes en sus propias casas, debido a que asisten a la escuela y a los centros de trabajo, respectivamente.

La escuela en cambio ofrecía la oportunidad de las rutinas específicas y espacios definidos, dedicados expresamente a la socialización y el aprendizaje infantil y en ellos se podrían apreciar además las experiencias recursivas familiares en el contacto, interacción y comunicaciones con otros/as niños/as de su misma edad.

Después de analizar estas condiciones entre ambas instituciones, nos decantamos por las más favorables para la investigación y optamos por la escuela que ofrecía la posibilidad de mirar, con mayor detenimiento a los niños y niñas, por la rutina escolar en sí, tanto los valores y significados que se ponderan en la corporalidad infantil en esta institución en donde además se entrecruzan las experiencias de las familias en la interacción y comunicaciones infantiles.

Por ello, para analizar la corporalidad infantil en la educación formal se colige que las escuelas infantiles son el terreno propicio para realizar las observaciones pertinentes debido a que éstas, por su naturaleza, tienen el cometido de continuar la tarea de la socialización de la infancia en la enseñanza/aprendizaje.

Una vez identificados tanto los sujetos de estudio, los/as niños/as, como el espacio de observación, la escuela, se emprendió la tarea de hacer una selección acuciosa de los colegios de educación en el nivel de infantil o preescolar, siguiendo un criterio de selección -concomitante al objetivo de esta investigación- por sus posibilidades de inferencia, discriminación y contrastación, en razón de género, clase social y etnia.

Sin embargo al acudir a varios centros educativos viables para realizar las observaciones, no se obtuvo el permiso para desempeñar el trabajo de observación por varias razones de índole política, administrativa y personales.

En algunos casos, y a pesar de haber presentado formalmente la identidad del trabajo sociológico, las profesoras asumieron, por un temor latente a ser espiadas y juzgadas, que se trataba de una investigación propia del Ministerio de Educación o de alguna supervisoría, para evaluar el cumplimiento del programa de estudios, por lo que se negaron rotundamente a ser *calificadas* sorpresivamente.

En otros centros se argumentaron procesos burocráticos, relacionados con las peticiones para realizar observaciones ya que se hacían al inicio del ciclo escolar y que por tanto tendría que esperarse un año para presentar los propósitos de la investigación, que a su vez serían evaluados en una asamblea general de padres y madres convocada para tal fin. En otros no aceptaban la intromisión de terceros en asuntos privados. Y en otros centros solicitaron algún tipo de *ayuda* para realizar la investigación, precisaron que mientras el investigador cumple con sus objetivos, los niños y niñas, las profesoras y la escuela debían ser retribuidos de alguna manera por ser parte sustancial de las primicias de indagación. Finalmente y a pesar de estos vaivenes en la búsqueda de los espacios de observación, se concretó la tarea en cuatro colegios, que permitieron los entrecruzamientos entre corporalidad y componentes de género, clase

social y etnia, favoreciendo los objetivos de esta investigación, y además ofertaban condiciones inmejorables para ella: disposición y voluntad por parte de quienes eran nuestros sujetos de estudios, alumnado y profesorado.

Si bien es cierto la realidad social existente –material y simbólica- puede ser separable para efectos de análisis e investigación, los cuatro colegios en donde se consumaron las observaciones fueron elegidos de un enorme universo de posibilidades, porque el propio objeto de estudio nos demandaba para su tratamiento determinadas constrataciones materiales y simbólicas de la corporalidad infantil, en razón de la etnia, la clase social y el género.

Con estos elementos y con las preguntas que orientaron y dieron sentido a la investigación, se pudo realizar la elección de los colegios infantiles, dos de ellos situados en dos posiciones antagónicas en la estructura de acuerdo con la clase social: uno correspondiente a la educación pública, con población de clase social obrera o baja, y otro a la privada, al que asiste una población de clase social de servicios o intermedia; ambos situados en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Con ellos se centró el análisis sobre la corporalidad y la incidencia de la clase social. El siguiente colegio se encuentra situado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, éste permitió vincular la relación entre la corporalidad y la etnia. El último colegio está localizado en Pozuelo de Alarcón, Madrid, se trata de un colegio infantil público y está pensado como un colegio que nos

da la oportunidad de matizar, de complementar y hacer algunas contrastaciones con las categorías trabajadas. En todos, empero se puso especial énfasis en la conexión corporalidad y género.

En función de los horarios e itinerarios de cada colegio se realizaron las observaciones. Los colegios públicos de México tienen un horario de permanencia de tres horas (de 9:00 a 12: 00 hrs.), el privado de cinco horas (de 8:30 13:30 hrs.) y el de Madrid de siete horas (De 9:00 a 16:00 hrs.) diariamente. El período de observaciones se efectuó durante los años de 2007 y 2008 con una estancia en cada colegio de dos a tres semanas, con lo cual se ermaneció cerca de 180 horas realizando esta tarea.

Sin embargo, fue necesario identificar las interacciones previas a la entrada y a la salida del colegio, para lo cual se destinaron cerca de dos horas diarias fuera del horario escolar, una hora antes de la entrada y una hora después de la salida, agregándose 80 horas más al trabajo empírico, que sumadas a las primeras arrojan un total de 260 horas dedicadas a él.

En relación al *cómo* observar, aquí entraron en juego las técnicas de recolección de información, con las cuales se obtuvo el dato empírico, tales técnicas fueron elegidas por su grado de complementariedad e idoneidad con la investigación etnográfica que realizábamos. Todas ellas compartieron una exigencia, la de aplicar la mirada, pero no cualquier mirada, sino una mirada entrenada en la reflexión teórica y en el análisis crítico y analítico hacia los sujetos de estudio; esta mirada que posibilitó –

a la vez misma- fragmentar y totalizar –al describir, narrar y argumentar- las posiciones sujeto. Básicamente estas técnicas fueron tres:

- 1) Observación directa y participativa.
- 2) Grupo de discusión.
- 3) Entrevista abierta y cualitativa.

A continuación se describe y comenta el uso que se dio a cada una de las técnicas elegidas, así como el manejo de otros recursos como lo fueron el diario de campo, el recurso videográfico y la guía de preguntas para su aplicación en entrevistas.

En cuanto al tipo de observación que realizamos, hemos de decir que desarrollamos, en el acto mismo, varias técnicas. Por ejemplo:

1. Una observación directa y total de la composición en conjunto de los espacios escolares, con la cual se buscó registrar disposición, distancia y estado del mobiliario y materiales de trabajo, intensidad de la luz, la ubicación de puertas, ventanas, entre otros.
2. Una observación directa y parcial, de espacios específicos de las escuelas en donde los/as niños/as interactuaban: una parte del aula escolar, un rincón de juegos, un juego mecánico del patio, una mesa de trabajo, etcétera
3. Una observación directa a la interacción y comunicaciones de niños y niñas, en la cual se tuvo el cuidado de dedicarles el mismo tiempo a ambos. En este tipo de observación se pretendió mirar el comportamiento cotidiano entre ellos/as, sus pláticas, sus juegos,

sus peleas, sus reconciliaciones, la expresión de sus emociones, etcétera.

Es importante también recalcar en este punto, que no sólo se atendió a los/as niños/as que sobresalían, bien como populares o por su comportamiento negativo o positivo en el espacio escolar, sino a todos por igual.

4. Una observación a la participación, movimientos y disposición corporal en el espacio de las profesoras. Se puso particular atención a la interacción que mantenía –por un lado- con los niños y con las niñas y con ambos cuando las instrucciones eran generalizadas. Esta observación se continuó no sólo en el aula escolar, sino fuera de ella (Recepción en el pórtico de la entrada, despedida, patio, entre otras áreas escolares).

En todas las observaciones se trató de ver no sólo acontecimientos fortuitos o preparados, sino lo que aún a nuestros ojos parecía nimio y sin relevancia.

Dado que el objeto de estudio se orientó hacia las interacciones socioculturales y la comunicación establecidas en las aulas escolares en relación con las niñas, niños y profesores, para acceder al análisis de esa realidad social, se siguió una lógica deductiva a partir de preguntas de investigación, derivadas de nuestro objetivo central.

Al momento en que se vivía la experiencia empírica, las interrogantes fueron supuestos que se corroboraban o invalidaban en las observaciones, cuestionamientos como, por ejemplo, ¿Cómo se inscriben los códigos socioculturales en el cuerpo infantil? ¿Qué uso hacen del tiempo y del espacio los niños y las niñas? Fueron tomando forma, ocasionando rupturas y dando lugar a otras preguntas.

Por tanto el *andamiaje* se reposicionaba ante los nuevos planteamientos surgidos de la observación directa y a la vez se hacía en ella. Aquí parece oportuno expresar que, dado a que el objeto de estudio era reactivo a la observación, por el conocimiento sobre la situación y por la realidad misma, las categorías de trabajo surgieron de los mismos datos que los sujetos de estudio proporcionaron con sus interacciones y comunicaciones –ligado a la armazón teórica previa- por lo que en ningún caso fueron inflexibles y se reconstruyeron permanentemente.

Al partir de preguntas iniciales se dejó que el proceso mismo de la observación, aunado al de la reflexión teórica, decantara las preguntas que dieron rumbo y fin al trabajo. Estas preguntas, ¿Cómo se configura el cuerpo en la escuela? ¿Qué valores y significados se construyen en ese espacio tipificador en torno al cuerpo? ¿Cómo incide la clase social, la etnia y el género en la corporalidad? encaminaron cardinalmente la guía para la observación de la realidad social.

La guía en el devenir se convirtió en un cuaderno de observaciones, a manera de diario de campo con aproximadamente 150 páginas en donde

se detalla minuciosamente las 260 horas de observaciones en los cuatro colegios. Este diario de campo permitió recuperar las interacciones y comunicaciones de nuestros sujetos de estudio en el tiempo y espacio precisos.

Los cuatro colegios, tuvieron una nomenclatura para poder identificarlos ágilmente, como se demuestra a continuación en la tabla del apartado 3.3.1. de este trabajo de investigación:

Colegio infantil	Nomenclatura
Público en México	COL/PUB
Público en México con composición étnica tsotsil y tseltal predominante	COL/PUB/ETN
Público en Madrid	COL/PUB/MAD
Privado con pedagogía Montessori en México	COL/PRIV/MONT

En cada uno de los cuatro colegios se observaron de uno a tres grupos de alumnos/as, que se distinguen con las letras A, B y C. Y se examinaron atentamente en su itinerario escolar, es decir en las asignaturas correspondientes: la asignatura central, la casa de los niños/as (que sólo aplica para colegio privado con pedagogía montessori), la clase de inglés, la de computación, la de música, la de gimnasia o educación física y la de religión.

En total se observaron a 227 personas, de los cuales 19 son profesoras/es y 208 alumnos/as, de los cuatro colegios. A continuación puede apreciarse su distribución, por colegio y en relación al género:

Tabla 11. Profesorado y alumnado observados.

Colegio	Niñas	Niños	Profesoras	Profesores
1. COL/PUB	34	30	2	1
2. COL/PRIV/MONT	4	7	5	0
3. COL/PUB/MAD	19	17	5	1
4. COL/PUB/ETN	56	41	4	1
SubTotal entrevistados	113	95	16	3

Las interrogantes y supuestos que originalmente guiaron la investigación, permitieron la reformulación de otros cuantos, que se corroboraron con el dato empírico, y fueron utilizados para realizar cuestionarios con preguntas estructuradas y abiertas para las profesoras y los niños y niñas, cuyo resultado fue contrastado y sugerido en el desarrollo de este trabajo.

Los cuestionarios aplicados en las entrevistas tanto a las profesoras como a los niños y niñas contemplaban ocho preguntas, que a continuación se transcriben fielmente. Es importante aclarar que las preguntas hacia los/as niños/as, buscaron ser simples y directas, para su mayor comprensión.

Tabla 12. Cuestionarios para las entrevistas.

Cuestionario para profesoras	Cuestionario para niñas y niños
1. ¿Distingue usted movimientos corporales entre niños y niñas?	1. ¿Cómo sabes que eres niño o niña?
2. ¿Cómo se relacionan con el conocimiento los niños y las niñas?	2. ¿Cómo trabajan las niñas/ niños en la clase?
3. ¿Hay diferencias en el juego de las niñas y niños?	3. ¿A qué juegan los niños y las niñas?
4. ¿Existe algún trato específico entre niños y niñas por parte de usted?	4. ¿Las niñas y los niños se mueven de manera diferente?
5. ¿En su opinión quién es más autónomo y más autogestivo: los niños o las niñas?	5. ¿Qué hacen las niñas y los niños cuando están juntos?
6. ¿Quién es más susceptible a la norma?	6. ¿Quiénes son más obedientes?
7. ¿Quién es más dócil al control?	7. ¿Cómo caminan las niñas/niños?
8. ¿Puede usted reconocer actividades exclusivas de niñas y de niños?	8. ¿Quiénes pegan y en qué zona del cuerpo?

En total se entrevistaron a 55 personas, entre menores de edad y profesoras, de los cuales se tiene el registro videográfico –cuando este recurso fue permitido- o bien recuperado el testimonio oral de manera escrita. Estas entrevistas, en el caso de los/as niños/as se hicieron de dos maneras: individual y en pequeños grupos, en donde se pudo apreciar que se corregían a voluntad para dar respuestas precisas. A continuación en la tabla se muestran los grupos observados y entrevistados durante esta investigación.

Tabla 13. Grupos entrevistados.

Colegio	Grupos observados	Entrevistas a Profesoras/alumnos/as	
COL/PUB	Dos. A y B.	2	10
COL/PRIV/MONT	Uno. A.	5	7
COL/PUB/MAD	Dos. A y B.	7	10
COL/PUB/ETN	Tres. A, B y C.	4	10
		Subtotal	18
		Total entrevistados 55	

Además de la observación directa y las entrevistas se organizó un pequeño grupo de discusión¹⁷² una vez a la semana, durante un mes con los/as niños/as del colegio público en Madrid. Por las consideraciones en cuanto al manejo y responsabilidad civil que implicaba el cuidado y tutelaje de los menores de edad, se optó por efectuarlo en alguna de las casas de los/as niños/as involucrados/as. Se manejó el propósito de reunirlos para que jugaran o tomaran la merienda. La dinámica siguió el orden que a continuación se expone:

1. En el momento de la merienda, antes o después de jugar, por lo general los/as niños/as, estaban sentados/as y dispuestos a charlar mientras comían y bebían, e iniciaba ahí la sesión de la discusión durante 15 ó 20 minutos.
2. Mientras comían, se emitía una anécdota o un comentario sobre una película, un cuento, serie de televisión, o bien se hacía una sola pregunta sobre experiencias puntuales en la escuela, fiestas, cumpleaños, aficiones, juegos y juguetes; y se dejaba que ellos/as se

¹⁷² Par lo cual seguimos las recomendaciones citadas por Jesús Ibañez (2003).

expresaran sobre ese tema, que generalmente siempre aludía a otros, en donde transversalmente se advertían cuestiones de género, de etnia y clase social.

3. Mientras los niños hablaban, yo, como investigadora, me encontraba en el cuarto contiguo tomando notas y apuntes o bien junto con ellos/as, orientando la discusión, en algunas ocasiones se pudo videogravar, pero en otras fue imposible, debido a la curiosidad de los/as niños/as.

Derivado de estas cuatro sesiones, obtuvimos información que puede ser contrastada en el capítulo 6 de este trabajo, principalmente en las tablas 8. Interacción y comunicación, ejercicios de autoregulación 9. Género y oposiciones y 10. Relacional de representaciones.

También se mantuvo relación con algunos padres y madres de familia de los colegios, lo que permitió visitar algunos hogares en los que se pudo apreciar, contrastar y corroborar las prácticas escolares de los niños/as en el hogar infantil. La visita a los hogares fue gratificante porque posibilitó unir las observaciones del seno familiar a las de la escuela. Tales consideraciones fueron utilizadas para fortalecer las argumentaciones en los capítulos 4, 5 y 6.

La consideración específica de la corporalidad obligó a realizar una vídeo grabación de 270 minutos de duraciónn en formato DVC de algunas clases en los cuatro colegios. En ésta se registran las convivencias entre compañeros y profesorado en el aula escolar y fuera de ella, las posiciones

y disposiciones corporales tanto propias como mediadas, y en general la dinámica escolar pletórica de comportamientos, actitudes, acciones y expresiones corporales.

Referente al papel que como investigadora tuve durante las observaciones directas, es importante destacar que la espontaneidad y curiosidad, propias de los niños y niñas, hizo que desde el principio en los tres centros educativos en México, COL/PUB, COL/PRIV/MON y COL/PUB/ETN, las profesoras y la directora les informaron a los/as alumnos/as de mi presencia y de mi fin: observar y escribir.

Las niñas y los niños del COL/PUB y COL/PUB/ETN aplaudieron cuando a sugerencia de la directora proporcioné mis datos personales, eso bastó para que desde ahí me llamaran por mi nombre o me dijeran *maestra* cada vez que necesitaban ayuda en sus deberes escolares. Durante los primeros días les provocaba descubrir más información sobre mi identidad y me invitaban a colaborar en sus juegos o me compartían los alimentos que ellos consumían.

Entretanto la experiencia en el colegio privado fue más cotidiana e indiferente, ya que los alumnos/as están mayormente acostumbrados a la observación de las clases, debido a que la institución cuenta con un programa de visita de los padres y madres durante buena parte de año para comprobar los avances de los/as niños/as, que facilitó en gran medida mi incursión en él. Sin ningún contratiempo, asumí el papel de observadora.

Las observaciones trataron de ser discretas en todos los colegios, siempre busqué sentarme o estar de pie, cerca de los/as niños/as, tanto en las mesas de trabajo –sin interrumpirlos con preguntas o sugerencias- como en los rincones del aula y en todos los espacios escolares; aunque en ocasiones los/as mismos/as niños/as me preguntaron cuál era el motivo de mi presencia, parece relevante presentar las variadas preguntas que me realizaron de acuerdo con el colegio de procedencia.

Tabla 14. Cuestionamientos infantiles ante la presencia de la investigadora.

Colegio	Pregunta
COL/PUB	¿Es verdad que tú estas aquí por no hiciste tus tareas? ¿Le vas a decir a mi mamá que me porté mal? ¿Si vas a ser doctora, me puedes revisar la garganta?
COL/PRIV/MONT	¿Te castigaron? ¿Por qué te sientas sola? ¿Cuánto tiempo nos vas a observar? Mis papás también han venido a observarme, ¿quién es tu hijo?
COL/PUB/MAD	¿Vas a anotar que Pepón es un pegón? ¡Anota que no me llevo deberes a casa!
COL/PUB/ETN	¿No tienes esposo? ¿Qué vas a comer?

Ahora bien, a propósito de la vídeo grabación y en el marco de la diferenciación en los colegios en donde se centraron las observaciones, destaca la indiferencia con que los niños y niñas del COL/PRIV asumieron la vigilancia de la videocámara. A pesar de que la filmadora es un elemento extraño a la clase, no lo es en la vida cotidiana de los/as menores, por constante utilización en fiestas, cumpleaños y celebraciones que organizan o a las que asisten. Mientras se grababa tanto niñas como niños se

desenvolvieron con la mayor normalidad posible, ninguno de ellos/as objetó su presencia y continuaron sus clases sin sobresalto.

No así en los otros colegios (COL/PUB y COL/PUB/ETN) en donde la videocámara irrumpió la clase, causó revuelo, provocó distracciones y desatención de sus actividades rutinarias. Tanto niñas como niños en el momento de sacar filmadora, se cuestionaron su presencia, se acercaron a donde ésta se situaba e iniciaron con ella todas las artes de la exploración digital y visual, posaban y actuaban como artistas, cantantes – particularmente las niñas-, peleaban o boxeaban anunciando sendas rivalidades, como ocurre en los cuadriláteros profesionales de lucha libre y/o box –exclusivamente los niños-.

Pasados unos minutos, los niños y niñas por instrucción de las profesoras tomaron de nuevo su lugar, pero mantuvieron la mirada atenta hacia el dispositivo al tiempo de realizar acciones y prácticas fuera de la cotidianidad del aula.

Mientras las niñas actuaban como modelos y los niños como superhéroes –golpeándose entre ellos-, alterando por completo las clases, no quedó más remedio que guardar la cámara y sacarla de momento a momento para no provocar mayores distracciones.

Durante el recreo, se hicieron grabaciones y fotografías a cada niño y niña que lo solicitó y se les dejó momentáneamente la videocámara para que ellos/as intentaran realizar tomas. Ese ejercicio, repetido durante dos días permitió bajar el nivel de ansiedad y curiosidad en el alumnado. Cuando

se intentó de nuevo grabar las rutinas escolares de los niños y niñas, se mostraron inquietos durante un par de minutos, pasado ese lapso, se olvidaban del dispositivo y continuaban con normalidad.

Una vez que se colectó la información, se construyó a partir de ella una herramienta teórico-metodológica que considera tres ángulos constituidos y constituyentes de la mirada analítica hacia el cuerpo, en tanto encarnación de significados y valores: los itinerarios, los nichos y las prácticas.

Estos ángulos son miradas articuladas que involucran tiempos, espacios y acciones en la constitución del/a agente en el *hacer el cuerpo* y nos permitieron analizar y presentar la realidad estudiada, en donde se evidencia cómo los niños y niñas aceptan, asumen, resisten o rechazan valores y significados del cuerpo a partir de la interacción y comunicación en la escuela como espacio tipificador de conductas y comportamientos.

A continuación se presentan dos figuras que resumen dos ingredientes claves en nuestra metodología de investigación: la primera muestra y relaciona los conceptos teóricos con los que hemos querido concretar, caracterizar y poder estudiar esa complejidad que es la corporalidad infantil; y la segunda es una especie de máquina de operacionalizar tales conceptos –que entraña un orden y una lógica interna–, en la que podemos apreciar el concepto teórico y su operacionalización en el terreno empírico, que resultó vía facilitadora –segura y confiable– de interpretación de la realidad social analizada.

Figura 8. Componentes de la corporalidad.



Tabla 15. Operacionalización de los conceptos teóricos.

Concepto	¿Qué hace en la corporalidad?	Operacionalización en el terreno empírico
<i>Habitus</i>	Orienta las lógicas individuales y colectivas, trayectorias.	Engendra en los/as agentes conductas de sentido mediante sus prácticas en una clase social en los nichos.
Trasfondo	Se manifiesta en el <i>habitus</i> , la identidad y la encarnación.	En las posiciones que toman los agentes en la vida escolar, en su cuerpo, como sistema de acción social.
Encarnación	Configura los marcos de sentido.	En el adiestramiento corporal en los nichos. En la presentación del/a agente ante los/as demás y conmigo mismo/a.
Identidad	Constitución de sí mismo/a	En el cuerpo como una realidad sexuada, clasificada socialmente, en las prácticas derivadas de las costumbres y creencias en relación con el grupo de arraigo.
Disposiciones	Aprender a llevar el cuerpo.	Enseñanza y aprendizaje de posturas y su mantenimiento, de habilidades construidas. La <i>hexis</i> corporal.
Marcas	Deja huellas, señales, evidencia de posiciones.	Sitúan al agente en un género, una etnia y una clase social y de acuerdo con ello se asume una posición.
Posición	Coloca el cuerpo en el campo físico y social	Asumiendo su posición como resultado de una interacción permanente con otros/as.
Exposición	Posibilita al agente conocer y aprender por el cuerpo. Es el <i>habitus</i> encarnado.	En la presentación creativa ante los demás en la vida escolar.
Tomas de posición	Resitúa o superpone acciones en los propios cuerpos de los agentes.	Decisiones de los agentes mediados y mediadores.

Por último, decir que este trabajo inscrito en la línea de investigación de la Sociología del cuerpo, presenta tres niveles de contenido: el descriptivo, por la presentación de la caracterización –derivada de la observación– de la corporalidad infantil en las aulas; el explicativo, en el que apuntamos hacia la interrogación de esa realidad, buscando su comprensión, y el tercer nivel, el argumentativo que nos permite la necesaria relación entre teoría y práctica, en el que hacemos anotaciones y apuntes sobre la constitución de la corporalidad infantil. Es necesario también recalcar que este trabajo integra en su estructura metodológica la particularidad del método cualitativo, en tanto vía de acceso a la realidad social (Ibañez, García Ferrando, Alvira, 2005). Este método que orientó la investigación vista para así poder dirigir a la realidad social una mirada interpretativa y analítica, nos proporcionó datos de los discursos, de las representaciones y construcciones simbólicas y todo lo relativo al lenguaje (Ibañez, 2005: 46) pero también, del despliegue y la experiencia corporal de los agentes en situaciones socialmente definidas y al sentido que ambos vehiculan.

Para situar y caracterizar nuestro objeto de investigación, también hicimos uso orientativo de fuentes de datos cuantitativos, como las encuestas y las estadísticas,¹⁷³ que nos permitieron hacer precisiones útiles y esenciales para su comprensión y su posterior análisis.

¹⁷³ Cfr. Subcapítulo 3.3.3.

Ahora bien, a partir de la observación participante, como recurso etnográfico, practicada hacia los comportamientos, las acciones, las prácticas, los movimientos y el despliegue de disposiciones corporales del alumnado y el profesorado en los espacios escolares, incursionamos a la vez, en la comprensión e interpretación de la significación social de las interacciones y comunicaciones en situaciones sociales definidas en los espacios e itinerarios escolares.

Todo ello posibilitó, a su vez, la comparación sistemática de la corporealización infantil, en los cuatros colegios que comportaban condiciones y circunstancias diferentes y en ocasiones antagónicas, en relación con la clase social, la etnia y el género, con el propósito de obtener una mirada rica y articular explicaciones y comprensiones sobre el cuerpo infantil.

Parte de los resultados de este trabajo han sido comunicados a algunos de los colegios implicados e incluso discutido con los directivos, que tienen el interés de prestar atención e intervenir en casos de discriminación infantil por razón de género, clase social y etnia. Así también existe el interés de desarrollar acciones con el fin de esbozar una propuesta que permita introducir, en la práctica educativa, valores y acciones encaminadas hacia la promoción de la igualdad de género y la prevención de la violencia en niños y niñas.

En este sentido, prevalece la intención, por parte del colegio de profesores, para incluir también a los más pequeños del nivel de educación infantil

(tres y cuatro años), en una estrategia educativa que fomente el desarrollo de adquisiciones de actitudes no discriminatorias en los espacios e itinerarios escolares, a partir de él garantizar la igualdad de oportunidades para niñas y niños.

Anexo 2.
Índice de tablas

TABLA 1. NOMENCLATURA DE LOS COLEGIOS	120
TABLA 2. LOS GRUPOS EN LOS COLEGIOS INFANTILES	121
TABLA 3. CÓDIGOS DE LAS CLASES	121
TABLA 4. JUEGOS EN EL PATIO	181
TABLA 5. GÉNERO Y DISCIPLINA ESCOLAR	205
TABLA 6. CORPORALIDAD LÚDICA	256
TABLA 7. GÉNERO Y AUTOGESTIÓN INFANTIL	284
TABLA 8. INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN, EJERCICIOS DE AUTORREGULACIÓN	289
TABLA 9. OPOSICIONES Y GÉNERO	300
TABLA 10. RELACIONAL DE REPRESENTACIONES	301
TABLA 11. PROFESORADO Y ALUMNADO OBSERVADOS	369
TABLA 12. CUESTIONARIO PARA LAS ENTREVISTAS	370
TABLA 13. GRUPOS ENTREVISTADOS	371
TABLA 14. CUESTIONAMIENTOS INFANTILES ANTE LA PRESENCIA DE LA INVESTIGADORA	374
TABLA 15. OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS ABSTRACTOS	378

Anexo 3.
Índice de figuras

FIGURA 1. LOS CONTORTOS	4
FIGURA 2. ÁNGULOS CONSTITUIDOS Y CONSTITUYENTES DEL CUERPO	108
FIGURA 3. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL COLEGIO PÚBLICO EN MÉXICO	125
FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL COLEGIO PRIVADO EN MÉXICO	126
FIGURA 5. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL COLEGIO PÚBLICO EN MADRID	127
FIGURA 6. DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL COLEGIO PÚBLICO CON MAYORÍA ÉTNICA TSOTSIL Y TSELTAL EN MÉXICO	129
FIGURA 7. ZONA CORPORAL DE GOLPES SEÑALADA POR NIÑOS Y NIÑAS	174
FIGURA 8. COMPONENTES DE LA CORPORALIDAD	377